

Consultation sur le projet de nouveaux programmes

Page 2	Le point de vue de Roland Goigoux Source : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_goigoux.aspx
7	ÉDITORIAL par François Jarraud
8	De fausses réponses à de bonnes questions
11	Rémi Brissiaud Les mathématiques à l'école : programmes, liberté pédagogique et réussite scolaire Texte de Brissiaud en pdf sur le site http://www.icem-pedagogie-freinet.org/
19	Le point de vue de Gérard De Vecchi Maître de conférences en sciences de l'éducation
21	Après Périgueux : La fin du "pédagogisme" ? Pierre FRACKOWIAK
26	Sylvie Plane : "Un programme qui inculque la docilité passive"
29	Philippe Boisseau
35	19 organisations réagissent ensemble au projet de programme de l'école primaire
37	CGT Educ'action L'école du certif... le retour !
38	La semaine de quatre jours Christine Passerieux GFEN De nouveaux programmes pour une « fabrique de Crétins » ? GFEN
43	Non aux nouveaux programmes de l'école primaire ! Luc Ferry et Jack Lang
48	Réforme de l'école : Darcos répond à Lang et Ferry
50	Jacques Bernardin : Retour au Ministère de l'Instruction publique ?
2	NON à l'évaluation et au tri permanents « TOUS les enfants sont CAPABLES d'apprendre et de réussir ENSEMBLE »
55	Nouveaux programmes : « Recentrer sur les savoirs »... Mais de quels « savoirs » parle-t-on ? Jacques BERNARDIN (GFEN)
57	Une analyse de la place du français dans les programmes de primaire Philippe DEVAUX PIUFM Lettres IUFM Poitou-Charentes, site de la Vienne Membre de l'AFEF
60	Nouveaux programmes, les grands-parents retrouvent leur école ! - 21 février 2008 : FCPE
61	Une école de l'ennui et de l'échec Par Philippe Joutard
64	Demande de retrait du projet de programmes de Primaire Les formateurs de français de la formation du 1er degré de l'IUFM de Poitou-Charentes
65	Commission Permanente des IREM pour l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire A l'attention de : Monsieur le Ministre de l'Education Nationale
66	La pertinence des programmes de 2002 et de la loi sur les cycles de l'école primaire Serge PETIT, Professeur de mathématiques, le 1 ^e mars 2008
68	La position de la Ligue de l'Enseignement Ecole primaire : pas fondamentale ... la réforme !
70	Pierre Sève : "De l'instruction sans éducation" source: café pédagogique
73	Déclaration de l'Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques (ARDM)
74	Un petit tableau pour rire

Le point de vue de Roland Goigoux



Le café pédagogique : que pensez-vous des nouveaux programmes ?

Roland Goigoux : Je ferai six remarques, aussi disparates que ce texte est hétéroclite.

1. Le texte proposé est un texte bâclé.

En guise de retour à l'école d'antan, le texte présenté par Xavier École est surtout la consécration du cahier de brouillon ! Ce texte, rédigé sous la pression temporelle de la communication politique sarkozienne, cache mal les traces des « copier-coller » issus des médiocres rapports publiés depuis quelques mois dans le sillage de Gilles de Robien et caractérisés surtout par leur mépris à l'égard du travail enseignant.

Hypocrite, le texte prétend laisser la liberté pédagogique aux enseignants mais il distille toute une série d'obligations (par exemple la « leçon de mots » chère à Bentolila) qui contredisent le principe énoncé et qui survalorisent une pédagogie de la docilité (les élèves doivent avant tout apprendre à être sages) et de la mémorisation : des récitations, des règles, des dates, des noms d'œuvres d'art, etc.

Hétéroclite, le texte est la juxtaposition de paragraphes influencés par divers groupes de pression^[1]. Ainsi l'application de règles et d'algorithmes recommandée pour le français et les mathématiques n'est plus de mise pour l'enseignement des sciences où on fait soudain l'apologie du tâtonnement expérimental : observation, questionnement, expérimentation et argumentation ! La valorisation inattendue de « *la curiosité, de la créativité et de l'esprit critique* » tranche avec la tonalité du reste du texte qui exige de l'élève à l'école maternelle qu'il « *attende son tour de parole* », qu'il « *écoute en silence le récit lu par le maître* » (en petite section !), qu'il parle mais « *en respectant le thème abordé* » et qu'il apprenne surtout à appliquer « *les consignes données par l'enseignant* » !

Ces programmes concoctés dans le plus grand secret constituent une importante régression par rapport à ceux de 2002 qui avaient été le fruit d'une concertation poussée et qui constituaient une ressource pour le travail enseignant. L'identification de certaines faiblesses avérées (par exemple en compréhension de textes ou en orthographe ; cf. les travaux de Danièle Manesse et son interview dans *le Monde* il y a 3 jours) aurait pu conduire à des inflexions visant des améliorations modestes mais réalistes. Au lieu de cela, le choix est fait d'une rupture brutale : il exaspère déjà les enseignants, las de ces incessants mouvements de balanciers qui font table rase du passé et de leurs efforts quotidiens. Comme s'ils ne se préoccupaient pas déjà des apprentissages fondamentaux !

2. Il s'inscrit dans un contexte de déplacement des problèmes scolaires vers la seule école primaire.

Le collège, autrefois « maillon faible » du système éducatif est exonéré de toute responsabilité et il est dispensé de chercher les moyens de lutter contre l'échec

scolaire. Que vaut une politique qui n'incite pas chacun des acteurs à repousser les limites de son impuissance ?

Au « *C'est trop tard !* » des professeurs de collège, le ministre répond : « *les élèves en difficulté doivent bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées* ». (C'est moi qui souligne.) Même si l'idée est de bon sens, sa mise en avant systématique dans la communication ministérielle fait peser sur le primaire une responsabilité écrasante que les familles seront invitées à lui rappeler. N'oublions pas qu'une partie de la droite au pouvoir ne fait aucune confiance à l'administration de l'Éducation nationale et aux corps d'inspection suspectés de « pédagogisme » : elle considère que le principal levier du changement sera la pression exercée de l'extérieur sur les enseignants, en particulier par les parents d'élèves et les collectivités locales (cf. les propositions du député Alain Gest sur le choix des manuels scolaires par les maires). Ces programmes bientôt accompagnés de référentiels de compétences (progressions annuelles et outils d'évaluation standardisés) sont destinés à donner des armes aux familles afin de leur permettre de demander des comptes aux maîtres. La publication des performances de chaque école sera un élément de cette mise sous pression des enseignants et de la mise en concurrence des écoles primaires, publiques et privées.

Chargé d'enseignement au CIES de Lyon (une sorte d'IUFM pour futurs enseignants-chercheurs de l'université), je constate que nos jeunes collègues du supérieur sont eux aussi convaincus que l'échec des premiers cycles universitaires n'a rien à voir avec les pratiques pédagogiques de l'université, ni même avec celles du lycée ou du collège : tout leur semble joué à l'issue du primaire voire, comme l'affirmait le **HCE en août 2007**, à la fin de la maternelle ! Bref, au déterminisme sociologique, on est en train de substituer un *déterminisme pédagogique* qui fait porter la responsabilité des échecs aux enseignants du primaire dont on déplore qu'ils soient mal formés et mal encadrés. Coupables, ils ne sont donc pas entièrement responsables : il est politiquement correct de leur témoigner une confiance de façade tout en les faisant passer pour des crétins aisément manipulables par les idéologues de la pédagogie. La logique du bouc émissaire n'est pas loin : qu'importe que la carte de l'illettrisme recouvre étroitement celle de la grande pauvreté, on continue à incriminer les instits et la méthode globale !

De ce point de vue le discours simpliste de École qui prétend diviser par trois l'échec scolaire par la simple modification des programmes accredit **la thèse d'un fiasco pédagogique** qui ne peut être que celui des instituteurs. Il témoigne aussi d'une certaine condescendance envers leur travail suspecté de s'égarer dans l'accessoire, voire l'anecdotique.

3. Ce texte est la base d'une nouvelle politique de pilotage du système éducatif par l'évaluation.

Sans revenir sur les dérives que pourront engendrer la mise en concurrence des écoles et le développement de l'école privée qu'elle facilitera (cf. le plan « Banlieues » qui a permis au gouvernement de justifier un nouveau financement de l'enseignement privé sous prétexte qu'il était le plus capable d'innovation !), il me semble important de mentionner deux autres conséquences.

La première concerne la gestion des ressources humaines. Le préambule des programmes indique que liberté pédagogique des enseignants implique une responsabilité : « *s'assurer et rendre compte des acquis des élèves* ». Cette

évaluation régulière sera un « *instrument de comparaison des effets des pratiques pédagogiques* » donc de l'efficacité du travail enseignant. Elle ouvre la porte au **salaire au mérite** dont rêve la droite dans le cadre de la modernisation de l'administration publique.

La seconde concerne le contenu même des programmes. Si les enseignants sont évalués sur la base des acquis de leurs élèves, ils seront tentés de privilégier les compétences ciblées par les évaluations ministérielles. Tout va donc se jouer dans la fabrication de ces évaluations standardisées qui, bien plus encore que les programmes, vont indiquer aux enseignants ce qu'on attend d'eux. C'est ce que j'appelle le pilotage *par l'aval* (les compétences évaluées) qui se substitue progressivement au pilotage *par l'amont* (les contenus à enseigner). Le risque est grand dès lors d'**enseigner ce qui est évaluable**, voire seulement ce qui sera évalué. C'est le plus sûr moyen d'accentuer encore la priorité donnée à certaines composantes du français et des mathématiques au détriment de toutes les autres disciplines très peu évaluées jusqu'à présent. C'est aussi une manière d'insister sur l'aspect déclaratif des savoirs au détriment de leur usage dans le raisonnement. Il est aisé de réciter une liste de dates de l'histoire de France, plus délicat de faire la preuve de sa compréhension d'un document historique. Il est facile d'évaluer une performance orthographique, plus difficile de juger une compétence à rédiger un texte (3 lignes sont consacrées à la « rédaction » contre 60 à la grammaire !). C'est ainsi qu'on valorise un programme encyclopédique d'histoire des arts au détriment de la pratique artistique des élèves eux-mêmes. Et la récitation plutôt que les pratiques de lecture et d'écriture de poésies mises en œuvre aujourd'hui par les professeurs des écoles. La culture, dans le droit fil de la politique actuelle en ce domaine, semble exclusivement tournée vers la connaissance du patrimoine du passé.

4. L'appauvrissement général que proposent ces programmes est particulièrement net à l'école maternelle[2].

Le langage oral est réduit au lexique et à la syntaxe, en contradiction totale avec toutes les connaissances dont on dispose sur son acquisition par l'enfant. Un enfant apprend à parler dans le dialogue avec des adultes dont la parole favorise et soutient son intention de communication, pas en mémorisant des listes de mots. Il apprend à parler parce que les adultes se montrent intéressés par ce qu'il dit, pas en le renvoyant à « *un respect du thème qu'ils ont proposé* ».

Le triptyque des programmes 2002 (*communication, accompagnement de l'action, évocation*) qui avait balisé tant de pistes pédagogiques concrètes définissait la progressivité de cet enseignement : il s'agissait de développer les compétences orales qui préparent à la maîtrise de la langue écrite (passer progressivement du dialogue au monologue) en faisant de la narration (langage d'évocation) le fil rouge de la pédagogie de l'oral. Plus rien de tout cela ne subsiste : la **pédagogie du langage n'a plus d'épine dorsale** et la formation des nouveaux enseignants va douloureusement s'en ressentir !

L'enseignement du langage écrit quant à lui ne repose plus que sur trois ensembles d'activités (phonologie, compréhension du principe alphabétique et calligraphie) : on écarte la lecture de mots entiers, la mise en correspondance entre chaîne orale et chaîne écrite (par exemple pointer du doigt les 4 mots « *Le petit chaperon rouge* » tout en les prononçant) et les ateliers d'écriture dans lesquels les élèves se risquaient à une écriture tâtonnée. Finie la démarche par essais et erreurs, il suffit désormais d'apprendre à copier ! (Apprentissage indispensable mais insuffisant pour découvrir le principe alphabétique ; cf. infra.) Ce n'est plus un retour aux fondamentaux de la connaissance, c'est

L'ignorance des fondamentaux de l'apprentissage.

5. Chassée de l'école primaire après le recul du sinistre de Robien en novembre 2006, la méthode syllabique revient en douce par la fenêtre de l'école maternelle.

Un document de travail annexé aux programmes, « *Les repères pour organiser la progressivité des apprentissages de l'école maternelle* », éclairent les flous du texte ministériel et en révèlent quelques ambitions occultes. Ainsi par exemple pour l'enseignement du langage écrit à l'école maternelle, « le principe alphabétique » évoqué évasivement dans le texte des programmes est ici défini : « une lettre transcrit un son ». Cette définition, erronée dans un système orthographique comme le nôtre, est évidemment différente de celle des programmes de 2002 qui demandaient aux maîtres de faire comprendre aux élèves l'existence de relations entre les sons (phonèmes) et les lettres (graphèmes) sans leur laisser croire que cette relation était biunivoque. Et sans leur faire mémoriser **précocement** les règles de correspondance graphèmes - phonèmes, mission assignée au cours préparatoire. Il s'agissait de comprendre un principe, essentiellement grâce aux activités d'écriture qui impliquent le passage des phonèmes vers les graphèmes.

L'« erreur » ministérielle, évidemment, n'en est pas une : il s'agit d'une approximation volontaire illustrant une vision de la progressivité qui sert de trame à ces nouveaux programmes : aller du simple au complexe. Une lettre = un son. L'équation est simple ; qu'importe qu'elle soit fautive ! Il sera bien temps au cours préparatoire d'expliquer aux enfants que les vérités de l'école maternelle étaient des demi-mensonges. Et d'avouer aux maîtres que le projet ministériel, contradictoire avec la promesse de liberté pédagogique, était de valoriser les principes de la méthode syllabique construite à partir de cette approximation. Ceux-ci, illustrés par la méthode *La planète des alphas* sponsorisée par France 2 au printemps dernier, reposent sur une planification en 3 étapes : 1° étude des graphèmes dits « élémentaires » : une lettre = un phonème ; 2° étude des graphèmes « complexes » : ou, an, on, in... ; 3° étude des différentes orthographes d'un même phonème (*au, eau* pour [o]) et des règles positionnelles. En d'autres termes, les nouveaux programmes ne proposent rien moins que d'**introduire la première étape des méthodes syllabiques en grande section d'école maternelle**. Ils vont même jusqu'à recommander *La planète des alphas*, sans la nommer, en valorisant l'une de ses originalités : « *au-delà des comptines, l'enseignant pourra s'appuyer sur l'écoute d'un conte ludique qui introduit les sons des lettres* ». Nos élèves apprendront donc que le Robinet qui coule fait RRRRRRR...

Dans les nouveaux programmes, l'écriture est elle-même assujettie à l'apprentissage de la valeur sonore des lettres : on exige que les élèves apprennent à tracer une lettre en écriture cursive « *après avoir appris le son qui est transcrit par cette lettre* » et que l'activité de copie porte sur des « *mots simples dont les correspondances entre lettres et sons ont été étudiées* ». Alors que les programmes 2002 insistaient, à juste titre, sur le nom des lettres, les nouveaux programmes font de l'apprentissage de leur valeur sonore une priorité. Au point de viser en fin de grande section la capacité à « *faire correspondre avec exactitude lettre et son, en particulier, les voyelles a, e, i, o, u, é et les consonnes f, s, ch, v, z, j, p, t, c (= k), b, d, g (dur), l, m, n et r.* » Soit **vingt-deux** correspondances entre lettres et sons en fin de grande section d'école maternelle, plus qu'au premier trimestre de l'actuel cours préparatoire. Une pure folie ! Une rupture totale avec les préconisations antérieures et les

pratiques des enseignants d'école maternelle.

Un projet de primarisation de l'école maternelle se dévoile ici, au risque évident de creuser les inégalités en **imposant aux enseignants un rythme d'étude si exigeant que très rapidement une partie de leurs élèves décrochera** et grossira les bataillons des « élèves en difficulté ». C'est ainsi que l'on cherchera **à remédier avant même d'avoir véritablement et patiemment enseigné !**

6. Instruction civique : savoir reconnaître le buste de Marianne

Nul besoin d'ajouter aux commentaires déjà publiés par le *Café pédagogique* sur l'idéologie de l'ordre moral ou sur le vouvoiement au CP, tout simplement ridicule. Dans ce domaine également le déclaratif et le dressage comportemental prennent le pas sur l'éducation à la citoyenneté. Tous les efforts des enseignants pour apprendre aux élèves à vivre ensemble sont caricaturés ; même l'éducation à la santé est réduite à une injonction à se brosser les dents !

Une extrême confusion règne sur les objectifs éducatifs assignés à l'école. Il n'est pas acceptable, par exemple, d'affirmer qu'à la fin de l'école maternelle, « *l'enfant devra être capable de [...] : éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions* ». De telles formulations qui confondent souvent buts et moyens pour les atteindre ne relèvent de programmes scolaires : quel enseignant saura enseigner et évaluer la confiance en soi ? Et qui d'entre nous peut prétendre avoir une telle maîtrise de soi ? Même notre Président de République ne le peut pas, si j'en juge par son dernier dérapage au Salon de l'agriculture.

Devrait-il être renvoyé à l'école maternelle ?

Clermont-Ferrand, le 25 février 2008

[1] Les programmes affirment définir pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre pour chaque cycle et « *la progression annuelle à suivre pour les atteindre en français et en mathématiques* ». Mais les documents de planification annuelle annexés, probablement rédigés par d'autres conseillers, prétendent n'être là que pour donner des points de repères aux équipes pédagogiques : « *ils ne constituent pas des référentiels pour une évaluation normative des élèves à la fin de chaque section* ». Comprenez qui pourra.

[2] La **scolarisation des enfants de 2 à 3 ans** n'est pas évoquée. « La fonction d'accueil de l'école maternelle disparaît-elle, la prise en charge des tout petits, jusqu'ici prioritaire dans les quartiers difficiles est-elle abandonnée ? » s'interroge l'AGEEM.

Source : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_goigoux.aspx

ÉDITORIAL par François Jaraud

Éducation et instruction civique : deux sociétés différentes

De tous les changements apportés par les nouveaux programmes du primaire, le plus significatif est peut-être l'incroyable retour de "l'instruction civique".

Que les formules "éducation" et "instruction" ne soient pas synonymes, toute l'histoire de École en témoigne. Abandonnée en juin 1932, l'appellation "instruction publique" a cédé la place à "l'éducation nationale" avec des ministres qui revendiquaient davantage d'égalité et de tronc commun dans l'école et la fin des filières hermétiques. Premier titulaire du titre, A. de Monzie, décidait par exemple la gratuité des lycées de jeunes filles. Peu de temps après Vichy rétablissait l'instruction publique avant que Marianne la balaye, croyait-on, à jamais. Dix ans plus tard, en 1955, l'instruction civique était remplacée par l'éducation civique. C'est ce chemin que les programmes École viennent de détruire. Et on comprend bien que cela a à voir avec la République.

Il suffit d'ouvrir les programmes pour saisir le changement. Ainsi en CP – CE1 : "(les élèves) découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentées sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée (telles que "La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui", "Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse", etc.) et prennent conscience des notions de droit et de devoir." Le retour de l'instruction civique c'est celui de la leçon de morale ou d'institutions. C'est revenir au catéchisme républicain, à l'obéissance passive, aux formes extérieures du respect. Toutes choses qui sont bonnes sans doute. Mais sont-elles suffisantes ?

L'instruction civique peut-elle former des citoyens ? Dans "L'école est-elle encore le creuset de la démocratie", **P. Perrenoud** s'interroge sur la construction de la citoyenneté. "L'école ne saurait former à la démocratie et au pluralisme par des méthodes autoritaires et sectaires... Elle ne saurait avoir prise sur l'apprentissage de la citoyenneté si elle se borne à quelques cours plus ou moins convaincants sur les droits de l'Homme". C'est par l'apprentissage du débat que les élèves peuvent devenir des citoyens capables d'entrer dans la société moderne. Celle –là même que les nouveaux programmes disent vouloir servir.

Source : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2008/02/21022008Accueil.aspx>

De fausses réponses à de bonnes questions



Soyons clairs : si le discours du ministre a une chance d'être entendu de l'opinion, c'est qu'il s'appuie sur des faits que personne ne peut contester : 15% des élèves qui sortent de l'École sans maîtriser les contenus qui permettent de réussir au collège, une école qui ne progresse plus dans la réduction des écarts sociaux. Une impression de sur-place dans une société qui a besoin de plus de compétences, de plus de qualification, dans laquelle les places pour les "exclus de l'école" deviennent infinitésimales.

Et sans vouloir défendre absolument des programmes de 2002 qui avaient leurs limites, chacun sait que leur ambition, et celle des documents d'applications qui les complétaient, était de travailler à hausser d'un cran les ambitions de l'école, notamment en préparant mieux les élèves à maîtriser les savoirs exigés par le collège, cette capacité à se servir de l'écrit au service des apprentissages disciplinaires et de leurs contraintes, de travailler dans le temps long de la scolarité. Et il ne suffit pas de dire que le collège a peiné à se transformer pour aider les "nouveaux publics" à profiter de l'école. Sans doute. Mais même si les parents continuent à massivement faire confiance à l'école primaire de la République, il est juste de poser la question de la réussite de tous.

Mais poser la question n'est pas y répondre, et c'est là que le volontarisme médiatique a ses limites. M. École et ses amis ont bien sûr un souci : remettre en cause ce qui a été fait, de la loi de 89 au programme de 2002, comme si c'était là que se trouvaient la source des difficultés des élèves. La polémique ouverte par M. De Robien a eu beau montrer les limites des approches idéologiques et revanchardes, il existe toujours un lobby, qui a ses entrées largement ouvertes au ministère, et qui veut "remettre de l'ordre" dans la brèche ouverte par les programmes de 2002, au nom du "tout fout le camp" et "ils ne savent plus rien".

Ces programmes étaient-ils trop ambitieux ? On pourrait le croire, si on ne juge que par ce qu'ils ont pu faire changer pour les élèves en difficulté.

Étaient-ils trop complexes pour être mis en œuvre par les enseignants ? Si cette question est difficile, on sait au moins qu'ils ont été fort peu accompagnés : non parution des documents sur l'ORL, baisse de la formation continue là où il fallait un gigantesque effort d'accompagnement pour gagner le défi de la réussite de tous. Qui peut oser prétendre qu'en quelques années, sans moyens, les enseignants eussent pu

à ce point gagner en compétence pour pouvoir seuls répondre à un défi aussi important ? Là où les acteurs du système avaient besoin de temps, de confiance, de soutien, de formation, on a continué à répondre par les priorités sans cesse changeantes, l'injonction ou la culpabilisation. Le temps politique, comme le temps médiatique, n'a rien à voir avec le temps long de l'éducation.

Étaient trop jargonnants ? A-t-on négligé un temps les nécessaires apprentissages systématiques ? Sans doute, ici ou là. Lorsqu'on consacre son énergie à travailler en profondeur l'entrée dans la résolution de problème ou la littérature, on risque toujours de moins mettre l'accent sur le calcul mental ou la grammaire. Mais qu'on relise les programmes de 2002 : ces exigences y figurent, sans impasse ni démagogie. Et depuis dix ans, les inspecteurs et les formateurs qui travaillent avec les enseignants tentent de concilier les deux approches, la compréhension et l'entraînement, l'individuel et le collectif. Mais reconnaissons-le : cela exige beaucoup des enseignants, souvent trop seuls, souvent peu accompagnés, face au quotidien de la classe, aux élèves de plus en plus difficiles à gérer, à la sensation de glisser sur le noeud des difficultés : des conditions de vie de plus en plus précaires, des repères éducatifs fuyants, une opposition de plus en plus lourde entre le "tout, tout de suite" de la société de consommation et le besoin d'efforts, de mise à distance, de clôture de l'univers scolaire.

Retour aux "fondamentaux" ?

Ce « retour aux fondamentaux » est évidemment dans l'air du temps : retour au sacré, à l'ordre, à la morale, comme un exutoire au désordre, à l'angoisse, aux difficultés, à l'avenir incertain.

Mais quel mépris, au-delà des mots flatteurs, pour les enseignants, qui oeuvrent chaque jour à trouver les équilibres entre les contraintes paradoxales :
- revenir à la morale ? Mais qui peut penser qu'en écrivant quelques maximes au tableau noir, on pourrait les aider à remettre de la cohérence dans des groupes-classes dont on sait que beaucoup d'élèves souffrent surtout d'insécurité familiale, d'inquiétude devant l'avenir ou de doutes sur l'efficacité de l'investissement scolaire ?
- revenir aux rédactions, au plus-que-parfait et à la règle de trois ? Mais si les enseignants s'épuisent à inventer chaque jour des situations pédagogiques efficaces, à fabriquer des équilibres complexes entre l'enseignement et les apprentissages, c'est justement parce qu'ils connaissent les limites des postures exclusivement magistrales. Nul ne croit que le maître doit s'empêcher d'enseigner, mais bien peu pensent que cela suffise pour que les élèves apprennent.

Pour les enseignants, ces annonces risquent de renforcer le sentiment qu'ils expriment très fort depuis quelques temps : décidément, à force de répondre par des injonctions faussement simplistes à des questions complexes, **c'est bien leur professionnalité qui est niée.** Puisqu'on vous dit que c'est simple, pourquoi continuez-vous à réclamer au ministère les moyens de travailler en équipe, de réclamer des aides pour mieux comprendre les difficultés des élèves... ? De la rigueur, de la morale, de la discipline, et vous verrez les élèves en difficulté disparaître...

Y a-t-il la moindre chance que M. École œuvre pour la justice sociale, comme il le souhaite dans ses réponses aux journalistes ?

Les plus optimistes diront que toute cette écume ne touchera qu'à la marge la réalité de la classe. Pas plus que les programmes de 2002 ou les cycles n'ont modifié profondément des processus qui ne bougent que sur des temps longs, la sortie d'un nouveau BO ne bouleverse les enseignants, souvent habitués à courber la tête en attendant que le balancier repasse en sens inverse.

Mais les plus inquiets craindront l'effet en retour : la fin de l'évaluation diagnostique,

le retour aux pressions plus fortes exercées sur les enfants qui vont mal, le repli sur soi des enseignants : « tout ça pour ça... ».

Parce que l'ambition de faire réussir tous les élèves n'est jamais allée de soi, parce que notre système d'éducation français qui n'a jamais fait le choix d'abandonner le modèle « descendant » où les contenus enseignés à Normale Sup déterminaient en cascade les programmes de chaque niveau, parce qu'il continue de donner beaucoup plus d'argent pour la scolarisation des élèves qui accèdent aux filières « nobles » que pour ceux qui quittent tôt l'école, parce qu'on continue de penser qu'une note est « juste » dès lors qu'un enseignant l'a donnée, parce qu'il est très difficile de comprendre pourquoi on n'apprend pas forcément en empilant des couches de « simple » pour arriver au « complexe », il n'est pas tout à fait sûr que la postérité retienne que l'action de M. École lui a permis d'œuvrer pour la justice sociale... Malheureusement.

Source : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/90_programmes_analysePP.aspx

Les mathématiques à l'école : programmes, liberté pédagogique et réussite scolaire

Spécialiste de la didactique des mathématiques, Rémi Brissiaud analyse en finesse les nouveaux programmes du primaire. Il y découvre un esprit étroit (avec la remise en question de la liberté pédagogique des enseignants) et une conception traditionnelle et peu exigeante des mathématiques. Dans l'ignorance des apports récents de la recherche, ou même des pratiques de l'enseignement des maths chez nos voisins, les rédacteurs des nouveaux programmes risquent de retarder l'apprentissage du calcul. " Lorsqu'on l'examine à l'aune des connaissances scientifiques disponibles et des pratiques effectives dans les classes, on a envie de dire que le projet de programmes Darcos incite à une précocité dangereuse dans certains cas et qu'il incite à un manque d'ambition dangereux dans d'autres".

Les programmes de mathématiques qui valent pour l'année scolaire 2007-2008 sont récents puisqu'ils ont été publiés au B.O. du 12 avril 2007. Un projet visant à les modifier vient néanmoins d'être mis en ligne sur le site du gouvernement afin qu'il soit soumis à... « consultation ». Pour les mathématiques, il se compose de deux parties : un extrait d'un nouveau B.O. à paraître où les objectifs sont définis par cycles et un texte contenant des progressions par année scolaire qui n'est pas encore joint au B.O. mais dont on nous annonce (pages 9 et 13) qu'il le sera.

Ces textes ont été rédigés dans le plus grand secret par quelques collaborateurs du ministre et il paraîtrait que tout doit être bouclé en mai. Si tel est le cas, la consultation risque de n'être que de pure forme, le « speed dating » n'étant certainement pas le moyen approprié pour élaborer des programmes sérieux pour l'école. Cependant, si les différentes professions concernées par les programmes de mathématiques à l'école (professeurs des écoles, équipes de circonscriptions, formateurs, chercheurs...) s'expriment, peut-être cela ne sera-t-il pas sans suite.

Nouveaux programmes, nouveau « mouvement de balancier » ?

Le préambule du projet de programmes en mathématiques insiste sur la liberté pédagogique qui serait laissée aux professeurs des écoles mais, dans le même temps, ces programmes sont détaillés par niveaux de classes alors qu'ils l'étaient auparavant par cycles. Si ce projet était entériné, cela aurait évidemment des répercussions importantes sur les pratiques pédagogiques.

Jusqu'ici, par exemple, les enseignants de CP n'abordaient qu'avec beaucoup de prudence le calcul posé en colonnes de l'addition et ils n'abordaient pas du tout celui de la soustraction à ce niveau de la scolarité. Le calcul d'une soustraction en colonnes n'était pas abordé avant le CE1. Dorénavant, les élèves devront « *apprendre et utiliser une technique de l'addition et de la soustraction* » dès le CP. L'évolution n'est pas mineure : dans les programmes qui étaient en vigueur avant avril 2007 (il y a moins d'un an !), c'est seulement au CM2 qu'il était recommandé d'« *utiliser* » une technique de la soustraction en colonnes (documents d'application du cycle 3, pages 41 et 43). En CE2 et au CM1, on pouvait se contenter de « *construire et structurer* » cette technique. Les projets de programmes proposent donc aujourd'hui d'*avancer de 4 ans* l'utilisation de la soustraction en colonnes (au CP plutôt qu'au CM2) !

De même, concernant la technique posée de la division, dans les documents d'application des programmes de 2002, il était recommandé d'« *approcher, préparer* » cette technique au CE2 et au CM1, de la « *construire, structurer* » au CM2 et de l'« *utiliser* » à partir de la 6^e. Dans le projet de programmes, les enfants devraient

savoir poser et calculer une division par 2 et 5 dès le CE1. Cet enseignement est donc *avancé de 3 ans* au moins.

À une époque où ce point de vue était très minoritaire, j'ai commenté de manière critique certains allègements et certains retards dans les enseignements qui étaient recommandés dans les programmes de 2002[1]. Il me semble impossible aujourd'hui de ne pas alerter sur le fait que les projets de programmes qui viennent d'être mis en ligne conduiraient à un nouveau mouvement de balancier, les préconisations ministérielles oscillant d'un excès à un autre.

La liberté pédagogique remise en question ?

Le plus inquiétant est évidemment qu'on n'a plus affaire, comme en 2002, à des « éléments d'aide à la programmation » dont il était explicitement dit qu'ils n'avaient aucun caractère d'obligation. En profitant de cet espace de liberté pédagogique, la quasi-totalité des professeurs des écoles enseignent aujourd'hui la soustraction et la division plus précocement que cela était préconisé en 2002. Ils ont profité de leur liberté pédagogique pour préserver un certain équilibre dans leur enseignement. Aujourd'hui, la situation est bien plus complexe. Le ministre fournit des « *progressions indicatives* » pour chaque classe. Le mot « indicatif » est plutôt rassurant mais il faut faire attention : le dispositif est couplé avec une évaluation se situant vers le milieu de l'année. Il sera très facile, en jouant sur le contenu de l'évaluation (au milieu du CE1 notamment), de s'assurer de l'enseignement *effectif* de ce que ce les textes recommandent d'enseigner à titre *indicatif* l'année précédente.

Soyons clair : si le projet était entériné, les maîtres ne pourraient plus programmer eux-mêmes le cheminement de leurs élèves vers la réalisation des objectifs de fin de cycles sur une période longue (deux ans au cycle 2 et trois ans au cycle 3). Leur liberté pédagogique est évidemment remise en question avec ce projet, même si le ministre proclame haut et fort le contraire. Et cela d'autant plus que la répartition par année scolaire qui est avancée tourne délibérément le dos à une recherche de consensus sur la question. Ainsi, lorsqu'on examine les propositions ministérielles, on conclut assez vite que par maints aspects, elles diffèrent complètement de celles que la communauté scientifique recommande pour favoriser la réussite scolaire. De manière plus précise : si le projet de programmes souligne l'importance du calcul mental et de la résolution de problèmes, il ignore les moyens qui permettent de développer les compétences dans ces domaines.

Le calcul mental, passeport pour la réussite scolaire

Il est très bien établi qu'avoir de bonnes compétences en calcul mental est une sorte de passeport pour une scolarité réussie en mathématiques. Trois sortes de recherches conduisent à cette conclusion :

- L'étude des élèves en difficulté grave et durable : une extrême faiblesse en calcul mental est une caractéristique pratiquement commune à tous ces élèves. Ils n'accèdent même pas aux relations additives élémentaires ($8 + 6$, par exemple) parce qu'ils restent longtemps prisonniers de procédures de comptage rudimentaires (voir par exemple : Geary[2], 2005)
- L'étude des liens qu'entretiennent les compétences en calcul mental d'une part et en résolution de problèmes de l'autre. Pour résoudre un problème arithmétique, il convient d'en comprendre l'énoncé, bien entendu, mais il faut aussi « arithmétiser » ce qu'on vient de comprendre, c'est-à-dire faire le lien avec les connaissances arithmétiques disponibles. Les compétences en calcul mental jouent un rôle déterminant dans la phase d'arithmétisation (voir par exemple : Brissiaud[3], 2002).

- Une étude de sociologues : Suchaut et Morlaix[4], 2007. À partir des évaluations CE2 et 6^e des mêmes élèves, ils étudient pour chaque niveau quelles compétences particulières permettent de pronostiquer un niveau général de compétences élevé et, au CE2, quelles compétences permettent de pronostiquer un niveau général de compétences élevé en 6^e. Les compétences qui permettent les meilleurs pronostics sont les compétences en calcul mental.

Le calcul posé : trop précoce, il peut faire obstacle au calcul mental

Le projet de programmes qui nous est proposé met fortement l'accent sur le calcul posé en colonnes. Les techniques de l'addition et de la soustraction en colonnes devront être enseignées dès le CP. Or, le calcul mental et le calcul posé de l'addition et de la soustraction ne relèvent pas du tout de la même logique.

Pour être performant dans le calcul mental de « trente-huit + vingt-trois », par exemple, il est préférable de ne pas décomposer le premier nombre et de faire : « trente-huit + vingt, cinquante-huit; et encore trois : soixante et un ». L'élève qui, pour calculer mentalement une addition ou une soustraction, n'a pas d'autre stratégie que de les imaginer posées en colonnes ne sera jamais performant en calcul mental.

Mais il y a plus grave : lorsque les élèves sont entraînés de manière intensive, l'enseignement précoce du calcul de $38 + 23$ en colonnes permet à certains d'entre eux de donner la réponse correcte alors qu'ils n'ont pas compris que le chiffre « 3 » de « 38 » et le chiffre « 3 » de « 23 » n'ont pas du tout la même valeur (l'un désigne trente et l'autre trois) ! Dans une évaluation, cela permet, à court terme, d'améliorer le pourcentage de réussite de l'école, mais, sur le long terme, personne n'y gagne parce que les élèves qui ont le plus de difficulté ne progressent pas vers la compréhension de la valeur de position des chiffres.

Les rédacteurs du projet savent-ils que dans un pays comme le Royaume-Uni qui, lui aussi, est engagé dans une réforme de son enseignement primaire pour une meilleure réussite scolaire, l'addition en colonnes n'est enseignée ni au CP, ni au CE1 (Year 3 dans ce pays) ? Et que, au CE2, la démarche adoptée est extrêmement progressive puisque les enfants commencent par utiliser une des « expanded column methods » suivantes :

Et les documents officiels qui sont l'équivalent de nos « documents d'accompagnement » recommandent que : *« Les enfants débattent du fait que l'addition des unités en premier conduit au même résultat que celle des centaines en premier. Durant l'année, ils adoptent une méthode où ils additionnent les unités en premier »* (« Children discuss how adding the ones first gives the same answer as adding the hundreds first. Over time, they move to consistently adding the ones digits first. »).

En revanche, lorsque les élèves du Royaume-Uni rentrent au CE2, ils ont déjà de bonnes compétences en calcul mental d'une addition et d'une soustraction de deux nombres à 2 chiffres : ce n'est pas en mettant l'accent de manière précoce sur le calcul posé qu'on favorise le mieux le calcul mental. De plus, en préconisant dans un premier temps l'usage des « expanded column methods » où l'élève n'est pas conduit d'emblée à dire « trois » alors qu'il s'agit de « trois cents » ou à dire « trois » alors qu'il s'agit de « trente », les responsables du système éducatif du Royaume-Uni œuvrent dans le sens de la lutte contre l'échec scolaire. On comprend mal que les rédacteurs du projet français fassent un choix complètement opposé.

La mémorisation des relations numériques élémentaires

Lorsqu'on cherche les raisons qui ont pu conduire les rédacteurs du projet à mettre l'accent sur un enseignement précoce des techniques en colonnes, l'une d'elles vient immédiatement à l'esprit : lorsqu'un élève calcule une addition ou une soustraction en colonnes, il est conduit à utiliser plusieurs additions ou soustractions élémentaires ($8 + 6$, $9 - 3$...). Il les utilise pour les unités d'abord, puis pour les dizaines, les centaines... Peut-être les rédacteurs du projet pensent-ils que cet exercice joue un rôle crucial dans la mémorisation de ces relations numériques. En effet, le projet met fortement l'accent sur ces mémorisations. On lit qu'au CP, l'élève doit « *mémoriser et utiliser les tables d'additions* » et qu'au CE1, il doit « *mémoriser et utiliser les tables d'additions et les tables de multiplication par 2, 3, 4 et 5* ». Ces formulations ne sont pas très différentes de celles des programmes de 2002 (le mot « *construire* » a quand même disparu !) mais on peut le regretter parce qu'on connaît mieux aujourd'hui la façon dont les élèves mémorisent les résultats des additions et des multiplications élémentaires. Or, les formulations précédentes concernant les tables d'addition et de multiplication laissent penser que les rédacteurs du projet n'en ont pas été informés. Ils sont notamment mal informés du fait que les additions ne se mémorisent pas comme les multiplications élémentaires.

Pour le dire simplement, la mémorisation des relations numériques dépend de deux facteurs : la répétition et la compréhension. Ces facteurs sont l'un et l'autre nécessaires mais leurs contributions respectives ne sont pas les mêmes dans le cas de l'addition et de la multiplication. La récitation des tables de multiplication aide à leur mémorisation. En revanche, concernant les additions élémentaires, ce n'est pas à force de répéter les relations correspondantes qu'on les mémorise mais en rendant leur *reconstruction* de plus en plus rapide. Et le moyen le plus sûr de rendre cette reconstruction rapide consiste à enseigner des stratégies de calcul *pensé* ($7 + 5 = 5 + 2 + 5 = 10 + 2$; $8 + 6 = 8 + 2 + 4 = 10 + 4$, par exemple). Si l'enfant utilise une procédure de comptage rudimentaire pour trouver le résultat de $7 + 5$, ça ne l'aide d'aucune manière à mémoriser la relation numérique « sept plus cinq égale douze ». S'il récite une table d'addition de façon répétée, cela ne produit pas non plus d'effet. On remarquera d'ailleurs que jamais l'école française n'a fait réciter des tables d'addition comme elle l'a fait des tables de multiplication (et comme elle continue, la plupart du temps, à le faire). De plus, il suffit de se livrer à une petite introspection pour se convaincre qu'il y a beaucoup moins d'association verbale dans « huit plus quatre... » que dans « quatre fois huit... » (dans le cas de la multiplication, la réponse fuse !).

La recherche scientifique a mis en évidence ce phénomène d'une autre manière, en s'intéressant aux effets de l'erreur. Celle-ci a un effet délétère concernant la multiplication (il faut éviter qu'un élève dise : « quatre fois huit, trente-six » plutôt que « quatre fois huit, trente-deux » parce qu'il mémorise la relation erronée) alors que ce n'est pas le cas concernant l'addition (lorsqu'un élève a dit « huit plus quatre, treize », cela ne fait pas obstacle à ce que, plus tard, il reconstruise correctement la relation numérique « huit plus quatre, douze »). Ce résultat est bien établi : des chercheurs comme Jean-Paul Fischer dans les années 90 et Pierre Perruchet plus récemment^[5], arrivent à la même conclusion alors qu'ils travaillent avec des cadres théoriques très différents. L'automatisation ne s'effectue pas du tout de la même manière quand l'erreur doit être évitée que quand elle ne porte pas à conséquence.

Le projet de programmes a tort de s'exprimer mot pour mot à l'identique concernant la mémorisation des additions et des multiplications élémentaires, il masque aux enseignants les véritables conditions de la mémorisation. Ses rédacteurs parlent de tables d'addition mais *ils oublient de parler des stratégies de calcul pensé*, ils ne mettent pas l'accent sur ce qui est crucial pour la mémorisation des additions élémentaires.

Maitrise des opérations et résolution de problèmes

Dans le préambule du projet concernant les mathématiques, on lit que : « *la première maîtrise des opérations est nécessaire pour la résolution de problèmes* ». Une telle phrase est potentiellement lourde de conséquences car elle peut conduire au retour d'une conception de la résolution de problèmes totalement dépassée pour des raisons scientifiques et pédagogiques.

Du côté de la recherche scientifique, Schliemann et ses collègues[6] (1998), par exemple, ont proposé à des enfants brésiliens qui n'avaient jamais fréquenté l'école (des « enfants de la rue ») le problème suivant : « Quel est le prix de 3 objets à 50 cruzeiros l'un ? » Le taux de réussite est de 75% alors que ces enfants de dix ans environ n'avaient jamais entendu parler de multiplication. Le même phénomène s'observe en France et en contexte scolaire. Par exemple, en début de CE2, c'est-à-dire avant tout enseignement explicite de la division, le problème : « M^e Durand a 152 gâteaux et avec ces gâteaux, elle fait des paquets de 50 gâteaux. Combien de paquets peut-elle faire ? » conduit à un taux de réussite de 53% : il n'est pas nécessaire d'avoir étudié la division pour réussir un problème de division[7].

Mais dans le même temps, il est essentiel de remarquer qu'avec les mêmes enfants et dans les mêmes conditions, le problème « Quel est le prix de 50 objets à 3 cruzeiros l'un ? » et le problème « M^e Durand a 152 gâteaux et avec ces gâteaux, elle fait des paquets de 3 gâteaux. Combien de paquets peut-elle faire ? » conduisent à... 0% de réussite !

Il est donc faux de dire que « *la première maîtrise des opérations est nécessaire pour la résolution de problèmes* » parce qu'il est bien établi que le taux de réussite à certains problèmes peut être très élevé avant tout enseignement de l'opération arithmétique qui semble en jeu dans le problème. C'est scientifiquement faux et c'est pédagogiquement improductif parce que le message qu'il conviendrait de délivrer aux maîtres est le suivant : « *Sachez distinguer les problèmes que les élèves savent résoudre avant tout enseignement de ceux qui, au même moment, sont massivement échoués. En effet, la première sorte de problèmes peut constituer le point de départ d'une progression, mais il faut bien savoir que c'est la réussite à la deuxième sorte de problèmes qui constituera le critère de réussite de l'enseignement* ».

Et, comme l'exemple des gâteaux à mettre en paquets le montre, un message complémentaire pourrait être : « *Méfiez-vous des fausses évidences, un problème de division par 50 peut être plus facile que par 3. La progression pédagogique des maîtres concernant la division peut très bien commencer par la division par un nombre à 2 chiffres dans des cas simples* ». Malheureusement, dans le projet de programmes qui nous est proposé, la division par les nombres à 1 chiffre se fait au CE1 et au CE2 et celle par les nombres à 2 chiffres se fait... au CM1.

Une conception rétrograde de l'enseignement des mathématiques

La recherche scientifique a mis en évidence divers moyens de développer les compétences en calcul mental et en résolution de problèmes, c'est-à-dire de réduire l'échec scolaire. Le projet de programmes leur tourne le dos. Une question se pose : d'où vient ce projet ? Qu'est-ce qui a guidé ses rédacteurs ?

Le ministre affirme qu'avec ces nouveaux programmes, il s'agirait de redonner de l'ambition à l'enseignement à l'école. Mais le reproche inverse peut être fait au projet, celui de « manquer d'ambition ». Ainsi, concernant la division, comme nous venons de le voir, il est beaucoup plus facile de diviser 152 par 50 que 152 par 3 et l'on comprend mal pourquoi les enseignants se contenteraient d'enseigner la division par un nombre à un seul chiffre au CE2. Des dizaines de milliers d'élèves apprennent aujourd'hui la division par 10, 25, 50 dès ce niveau de la scolarité sans inconvénient. D'autres exemples peuvent être avancés : pourquoi se limiter à connaître les doubles et moitiés des nombres inférieurs à 10 au CP ? Il n'y a guère de meilleur moyen de consolider la

connaissance de $6 + 6$ que de connaître la moitié de 12 ! Lorsqu'on l'examine à l'aune des connaissances scientifiques disponibles et des pratiques effectives dans les classes, on a envie de dire que le projet de programmes Darcos incite à une précocité dangereuse dans certains cas et qu'il incite à un manque d'ambition dangereux dans d'autres.

À l'évidence, la logique qui a guidé les rédacteurs du projet est la suivante : ils pensent qu'il faudrait d'abord faire apprendre par cœur les tables aux enfants, ensuite exercer les opérations en colonnes (en augmentant progressivement le nombre de chiffres) et enfin résoudre des problèmes. C'est une conception antédiluvienne de la pédagogie des mathématiques ! Le symbole du caractère rétrograde de cette conception pédagogique est évidemment le traitement qui est réservé dans ce projet à la multiplication par 2 et 5 au CP et à la division par ces mêmes nombres au CE1.

Dans la progression indicative pour le CP, le seul endroit où le mot « *multiplication* » figure est la phrase « *Connaître les tables de multiplication par 2 et par 5* ». Ainsi, selon les rédacteurs du projet, l'apprentissage de la multiplication devrait commencer par celui de ces deux tables. L'expérience que Schliemann et collègues ont menée au Brésil avec des enfants de la rue montre que ce qui est crucial concernant cette opération arithmétique est la compréhension de la commutativité (a fois b est égal à b fois a). La première rencontre avec une opération arithmétique est un événement important dans la vie d'un écolier. Lorsqu'au CE1, on organise cette première rencontre avec la multiplication autour de la propriété de commutativité, les enfants comprennent bien pourquoi les hommes ont inventé cette opération arithmétique : plutôt que de calculer 50 fois 3 sous la forme $3 + 3 + 3 + 3\dots$, on peut calculer $50 + 50 + 50$! Mais ce serait trop tardif du point de vue des rédacteurs du projet : mieux vaudrait, pensent-ils, que les enfants rencontrent la multiplication alors qu'elle est associée à la litanie des tables par 2 et 5.

Quant à la division au cycle 2, répétons-le[\[8\]](#) : pour diviser facilement par 2, il convient d'imaginer un scénario de partage (17 unités partagées en 2, par exemple) alors que pour diviser facilement par 5, il convient d'imaginer un scénario de groupement (38 unités groupées en paquets de 5, par exemple). Les élèves de cycle 2 peuvent imaginer l'une et l'autre sortes de scénarios et il faut effectivement leur faire résoudre des problèmes des deux sortes : le projet de programmes a raison d'insister sur les problèmes de partages et de groupements par 2 et par 5 dès le cycle 2. Il est même souhaitable que certains de ces problèmes soient abordés dès le CP. En revanche, les élèves de cycle 2 sont incapables de comprendre pourquoi, un jour, on appellerait « division » le fait de réaliser un partage et pourquoi, un autre jour, on appellerait également « division » le fait de réaliser un groupement : ils ne comprennent pas pourquoi le maître leur demande d'utiliser le même mot, de poser la même opération, alors qu'ils ne font pas du tout la même chose. Cela a été débattu il y a deux ans, sur le *Café Pédagogique* notamment. Les « rétronovateurs »[\[9\]](#), à bout d'arguments, concédaient à l'époque que les élèves de cycle 2 ne peuvent pas le comprendre, mais, dans le même temps, ils affirmaient que ce n'est pas bien grave : ils comprendraient plus tard. Il est certain que lorsqu'on conçoit l'enseignement comme la psalmodie par les élèves d'un texte que le maître a révélé, la compréhension importe peu. Ce n'est pas cette conception de l'enseignement des mathématiques qui prévalait en France jusqu'ici.

Mais c'est peut-être en géométrie qu'on trouve la préconisation qui symbolise le mieux ce qu'ont voulu faire les auteurs du projet. En effet, au CP, les élèves devraient : « Reconnaître, décrire, nommer le cube et le pavé droit » ; ce même objectif se retrouve au CE1, au CE2, au CM1 et au CM2. Peut-on se permettre une suggestion ? Pour être certain que les élèves rentrent au collège en sachant reconnaître, décrire et nommer le cube et le pavé droit, ne faudrait-il pas écrire explicitement dans les programmes de l'école maternelle qu'il est important que les élèves y jouent avec des cubes ?

Plus de liberté pédagogique pour une meilleure réussite scolaire ? Chiche !

Il faut être clair : dans son état, l'existence même d'un tel projet est une sorte d'insulte au professionnalisme des enseignants. Plus de cent ans de progrès en pédagogie des mathématiques à l'école se trouvent rayés d'un trait de plume. Un des premiers jalons de ce progrès est la critique, avec les instructions officielles de 1923, de l'usage de la méthode concentrique :

« ...si l'on veut que l'élève travaille avec joie et avec profit, il faut lui éviter la monotonie des redites, le dégoût du déjà vu. Il ne faut pas croire que la mémoire retienne volontiers ce qui est répété "à satiété" ; au contraire, l'enfant a l'illusion de savoir ce que, dans les révisions, il reconnaît au passage et il ne fait aucun effort pour le conserver. Si vous tourniez toujours dans le même cercle, ou même dans des cercles concentriques, auriez-vous du plaisir à marcher ? Donnez donc à votre élève l'impression qu'il avance, qu'il progresse, qu'il découvre du pays nouveau. À la méthode concentrique préférez la méthode progressive. »

Parmi les principaux jalons suivants, on peut citer la critique du verbalisme, grâce aux travaux de Piaget notamment, puis, grâce à la psychologie cognitive et à la didactique, la découverte du fait que les enfants peuvent résoudre certains problèmes arithmétiques avant tout enseignement des opérations et, plus récemment, l'élucidation des conditions de l'automatisation. Tout se passe comme si ces progrès n'avaient jamais existé.

Les conséquences seront majeures : des enseignants obligés d'utiliser l'inertie comme principe positif afin de garder un peu d'équilibre dans leur enseignement, des équipes de circonscription discréditées parce qu'obligées de tenir aujourd'hui un discours à rebours de celui qu'elles tenaient hier, des formateurs en IUFM dépossédés de leurs discours et de leurs pratiques de formation... C'est un véritable cataclysme qui s'abat sur la communauté scolaire française.

Sera-t-il possible de reprendre par le bon bout le problème de la définition de programmes sérieux pour l'école en mathématiques ? Sera-t-il possible que l'élaboration d'un projet se fasse dans la concertation plutôt qu'il soit donné à rédiger à quelques conseillers très mal informés qui travaillent de manière isolée et secrète ? Nul ne le sait aujourd'hui.

Dans un avenir proche, beaucoup se jouera sur la part de liberté pédagogique que nous arriverons à préserver. Le ministre se veut le chantre de la liberté pédagogique pour une meilleure réussite scolaire ? Chiche ! Qu'il commence par ne pas biaiser les conditions d'exercice de cette liberté en imposant précocement certains enseignements qui, presque assurément, créeront de l'échec scolaire (la soustraction en colonnes et les tables de multiplication par 2 et 5 au CP, la technique de la division par 2 et 5 en CE1...). Si la liberté pédagogique est préservée, on verra bien vite qu'entre des élèves bénéficiant d'une pédagogie qui s'inspire des connaissances scientifiques disponibles et des élèves dont les maîtres sont seulement motivés par une profonde nostalgie du passé, il n'y a pas photo !

Rémi Brissiaud

MC de Psychologie Cognitive

Université de Cergy-Pontoise – IUFM de Versailles

Équipe : "Compréhension Raisonement et Acquisition de Connaissances"

Laboratoire Paragraphe <http://paragraphe.univ-paris8.fr/crac/>

Liens :

Sur le Café : à propos de l'enseignement des maths au primaire (dossier)

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/math06_index.aspx

Sur le Café un autre dossier (2006)

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/calcul_index.aspx

[1] Brissiaud R. (2004) *Allègements successifs des programmes en mathématiques : une légèreté didactique ?*

<http://smf.emath.fr/Enseignement/TribuneLibre/EnseignementPrimaire/CahiersBrissiaud.pdf>

[2] Geary, D.C. (2005) Les troubles d'apprentissage en arithmétique : rôle de la mémoire de travail et des connaissances conceptuelles. In M.-P. Noël (Ed) : *La dyscalculie*. Marseille : Solal.

[3] Brissiaud R. (2002) Psychologie et didactique : choisir des problèmes qui favorisent la conceptualisation des opérations arithmétiques. In J. Bideaud & H. Lehalle (Eds) : *Traité des Sciences Cognitives - Le développement des activités numériques chez l'enfant*, 265-291. Paris : Hermes

[4] Suchaut (2007) "Apprentissages des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire" (collab. S. Morlaix). *Note de l'IRÉDU*, 07/1.

[5] Perruchet, P., Rey, A., Hivert, E. & Pacton, S. (2006). Do Distractors Interfere With Memory for Study Pairs in Associative Recognition ? *Memory and Cognition*, 34, 1046-1054

[6] Schliemann, A. D., Araujo, C., Cassundé, M.A., Macedo, S. & Nicéas, L. (1998). Use of multiplicative commutativity by school children and street sellers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 422-435.

[7] Brissiaud R. (2002) *Le phénomène de concordance/discordance entre la représentation initiale d'un problème et l'économie de sa résolution numérique : le cas de la division euclidienne*. Colloque Cognitique : Les apprentissages et leurs dysfonctionnements. 17-18 Juin. Paris.

[8] Brissiaud, R. (2006) *Calcul et résolution de problèmes arithmétiques : il n'y a pas de paradis pédagogique perdu*

<http://www.cafepedagogique.org/dossiers/contribs/brissiaud2.php>

[9] *L'expression est de Guy Brousseau. Il désigne ainsi les personnes qui pensent que la grande innovation à venir pour l'école républicaine est... le retour aux méthodes qui prévalaient à sa naissance. N'y aurait-il pas quelques rétronovateurs dans les rédacteurs du projet ?*

Source : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Brissiaud.aspx

Texte de Brissiaud en pdf sur ce lienn <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/bandeau-actu/sujets-brulants/les-nouveaux-programmes-en-question/2008-03-03.6012300642/download>



Le point de vue de Gérard De Vecchi

Nouvelles orientations ministérielles "bon sens"... ou "sens commun" ?

« Il faut rétablir le calcul, l'orthographe, la grammaire, la morale... »
A en croire le président de la république, les ministres... et beaucoup de journalistes qui construisent l'opinion, on n'apprend plus rien à l'École ! Mais alors, que fait-on en classe ? "Garderie" comme l'affirme Jean-Paul Brighelli ? Quelle méconnaissance de la réalité... et **quel mépris pour les maîtres** !

On nous demande de revenir aux pratiques des années 50 (dont il faut se souvenir qu'elles avaient été abandonnées pour cause d'inefficacité sur une frange importante d'élèves !). Depuis, de nombreuses recherches nous ont éclairés sur ce qu'est un élève et sur la manière dont il apprend ; les nouvelles propositions les évacuent d'un revers de manche.

Quand on est "en crise", quand on ne connaît pas, on se raccroche à des **stéréotypes**, en pensant faire preuve de *bon sens* quand ce n'est que du *sens commun* ! On confond le *simple* avec le *simpliciste*, la *rigueur* avec la *rigidité* !

La **didactique** est une discipline complexe que les journalistes et les hommes politiques ne connaissent pas. Lors qu'ils vont consulter des spécialistes, ils recherchent les quelques rares personnes qui ont encore tendance à se cramponner aux méthodes traditionnelles qui les rassurent. La Finlande qui, comme chacun le sait, a les meilleurs résultats du monde, est très largement ouverte aux pédagogies nouvelles. Si la France recule, cela est essentiellement dû à un **problème social, sociétal** : les "bons élèves" sont toujours là, ce sont les plus démunis qui font "baisser la moyenne". N'oublions pas, comme nous l'a fait remarquer Philippe Meirieu, que les ZEP, qui devaient avoir des moyens renforcés..., ont coûté moins cher que les établissements des centres-villes !

Revenir aux "bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves"... mais les preuves de quoi ? Seulement 10 à 15% des enseignants les utilisent, et si les résultats lamentables sont le fait des méthodes pédagogiques choisies, comme on l'affirme partout, c'est donc elles qu'il faut remettre en cause !

Les "nouveaux" programmes nous font revenir plusieurs décennies en arrière. Dorénavant, il faudra que "la grammaire, le vocabulaire, et l'orthographe" soient "abordés de manière explicite". Ce n'est pas parce qu'on parle *d'organisation réfléchie de la langue* qu'on ne fait pas de *grammaire* ! Une "grammaire réfléchie" est *construite* au lieu d'être *plaquée*. Dans la vie, on n'utilise pas la grammaire "pour la grammaire" mais pour communiquer, pour comprendre le monde qui nous entoure... La grammaire est une *boîte à outils*. Le plombier n'utilise pas ses outils "pour les utiliser" mais parce qu'il en a *besoin pour mener à bien un projet* ! De ce fait, il ne faut pas faire 10 heures de français par semaine... mais 24 ! Il faut que l'apprentissage de la langue soit **présent à tous les instants, dans toutes les disciplines**. Ce qui implique que les sciences sociales et expérimentales ne soient pas reléguées à "plus tard" mais bien présentes puisque ce sont elles qui donnent du sens aux apprentissages, qui permettent de ne pas faire de la grammaire "à vide" !

- L'*instruction civique* et la morale doivent remplacer l'*éducation civique* ? Nous repassons du ministère de l'*éducation nationale* à celui de l'*Instruction publique* ? L'éducation, permettant de devenir un citoyen autonome et responsable, ne se dicte pas, ne se fait pas en *expliquant* les structures de l'état et en faisant apprendre des maximes, mais **en la vivant, en la discutant**, ce qui permet de prendre conscience du **sens** dont elle est porteuse. Il ne faut pas se contenter de faire apprendre les lois mais aussi (surtout ?) de **faire éprouver le besoin de la loi** comme facteur de liberté et non d'enfermement et de répression !

En conclusion, il faut bien une *refondation* de École... mais pas n'importe laquelle ! S'appuyer (lourdement) sur les mauvais résultats de la France, permet d'augmenter l'angoisse des maîtres et des parents... et de faire accepter toutes les réorientations simplistes, politiquement orientées. Il faudra dix ans pour en mesurer les dégâts ! Ce qui manque cruellement, c'est la **formation** des maîtres, qui leur permettrait de mettre en œuvre les pédagogies nouvelles de manière efficace. Elle ne cesse de baisser (économies obligent !). Ce qu'il faut aussi mettre en œuvre d'urgence, c'est un **traitement cohérent des problèmes sociaux et ethniques**.

Méfions-nous d'une approche très mécaniste des apprentissages. Puisqu'on nous laisse (un peu) le choix de notre pédagogie, **ne nous décourageons pas** !

Gérard De Vecchi

Maître de conférences en sciences de l'éducation

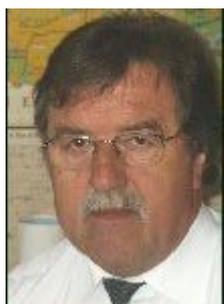
Voir : Gérard De Vecchi, *École : sens commun... ou bon sens ? Manipulations, réalité et avenir*, Delagrave 2007.

...et <http://www.EveryOneWeb.fr/gdevecchi> (site en construction)

Source : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/Programmes_DeVecchi.aspx

Après Périgueux : La fin du "pédagogisme" ?

*"On ne réalisera pas les points positifs de la Lettre aux éducateurs de Nicolas Sarkozy avec les mesures annoncées à Périgueux par Nicolas Sarkozy". En mettant en parallèle les deux textes, **Pierre Frackowiak**, IEN, pose la question d'un nouveau virage de la politique éducative du pays. "Les quelques belles phrases de la lettre aux éducateurs n'étaient que des mots pour donner une apparence. Le discours de Périgueux est la vérité qui s'imposera dans l'indifférence, les silences assourdissants à gauche permettant toutes les audaces". Les nouveaux programmes du primaire, avec le retour de "l'instruction civique et morale" sont-ils un signal fort en ce sens ?*



Le prochain best-seller promu par les médias et la grande distribution du livre avec le soutien des cafés du commerce, des nostalgiques de l'antiquité, de tout ce qui fleure bon le conservatisme et la démagogie, annonce que "la récréation est finie". Prétendre que 30 années de tentatives de rénovation pédagogique auront été une récréation est à la fois méprisant pour les gouvernants successifs de droite et de gauche de 1969 à 2002 qui ont eu à des degrés divers, hors la parenthèse Chevènement, le courage de tenter de transformer une école qu'agonisait et qui tardait à s'inscrire dans la modernité, méprisant pour les milliers d'enseignants qui ont se sont engagés à modifier plus ou moins leurs pratiques pédagogiques dans des conditions souvent difficiles, insultant pour tous ceux qui ont élaboré les programmes, notamment ceux de 2002 que tout le monde ou presque considérait comme une bonne synthèse équilibrée des différents points de vue sur les disciplines. Prétendre que la responsabilité des difficultés actuelles de l'école d'aujourd'hui, qui sont incontestables mais que l'on se garde bien de comparer avec celles de l'école des années 60, incombe à ces acteurs du système alors que l'on est incapable de démontrer la réalité de la mise en œuvre des réformes et d'analyser la force d'inertie et la résistance au changement d'un corps complexe comme le corps enseignant, alors que l'on ne sait hélas bien peu de choses, et même quasiment rien, sur les rapports entre les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves, est à la fois une preuve d'ignorance des réalités de la vie des classes et des écoles et une nouvelle manifestation d'une volonté de destruction de l'école accusée précédemment, par le même auteur, d'être une fabrique de crétins. On pourrait toutefois se réjouir du fait que les élèves aient pu être plus heureux dans cette école-récréation qu'au pensionnat de Chavannes, si l'on n'avait pas le sentiment que plutôt que la fin de la récréation, la convergence du triomphe éditorial des ouvrages réactionnaires, la relance exacerbée des procès et des menaces contre les "pédagogistes" et les tendances lourdes affichées au plus haut niveau de l'État n'annonçaient pas la fin de l'école avec la fin de la prétendue récréation.

Après la catastrophique "ère de Robien" dont les conséquences ont été dramatiques sur la démobilisation des enseignants, sur la dégradation des rapports école/familles, sur l'échec scolaire relancé avec l'abandon de l'intelligence au profit de la mécanique, on pouvait légitimement espérer une ère nouvelle. On pouvait raisonnablement penser, sans succomber à l'angélisme et à la naïveté, que la nomination de Xavier Darcos ouvrirait quelques fenêtres sur un avenir meilleur. Sa compétence, son expérience d'enseignant, d'inspecteur général, de ministre et de maire, sa capacité d'écoute et la distance qu'il a su prendre, au moins publiquement, avec les mouvements et groupuscules ultra réactionnaires, les intégristes de l'anti pédagogie comme SLECC, GRIP, SOS Éducation et autres fanatiques d'un âge d'or de l'école qui

n'a jamais existé, étaient des atouts. La lettre de Nicolas Sarkozy aux éducateurs du 4 septembre 2007, un évènement innovant dans les pratiques politiques de notre République, permettait plusieurs lectures comme ce fut souvent le cas dans l'histoire des déclarations officielles, des circulaires et des programmes: une lecture conservatrice de nature à ne pas effaroucher des électeurs attachés à un système éducatif ancien même quand ils en ont été des victimes et une lecture plus ouverte et plus positive fondée sur quelques phrases-clés.

Cette ouverture paraît aujourd'hui, après le discours de Périgueux, complètement abandonnée voire durement rejetée. A la lecture du décryptage du discours, on peut même se demander si les phrases de la lettre aux éducateurs ont réellement été pensées et appréhendées par leur auteur et par leur signataire.

Il est important d'en rappeler quelques unes :

Page 3 : **Aider l'intelligence, la sensibilité à s'épanouir, à trouver leur chemin, quoi de plus grand et de plus beau en effet ?**

Page 6 : **Il serait vain pourtant de chercher à ressusciter un âge d'or de l'éducation, de la culture, du savoir qui n'a jamais existé. Chaque époque suscite des attentes qui lui sont propres.**

Page 7 : **Nous ne referons pas l'école de la 3ème République, ni même la nôtre. Ce qui nous incombe, c'est de relever le défi de l'économie de la connaissance et de la révolution de l'information. Ce que nous devons faire, c'est poser les principes de l'éducation du 21ème siècle qui ne peuvent pas se satisfaire des principes d'hier et pas davantage de ceux d'avant-hier.**

Page 11 : **Je souhaite que nous reconstruisions une éducation du respect, une école du respect...**

Page 17 : **Par dessus les catégories traditionnelles de la connaissance, il faut maintenant tisser la trame d'un nouveau savoir, fruit de la combinaison, du mélange, de la fécondation réciproque des disciplines.**

Page 20 : **Il faut amener l'enfant à s'interroger, à réfléchir, à prendre de la distance, à réagir, à douter et à découvrir par lui-même les vérités qui lui serviront durant toute sa vie.**

Signé Nicolas Sarkozy

On pourrait allonger la liste, notamment avec des phrases où sont évoquées les valeurs.

On pourrait se demander si l'auteur de ces citations et l'auteur du discours de Périgueux sont une seule et même personne ou si l'un et l'autre ne sont pas des représentants de pensées contradictoires.

Incontestablement, très objectivement, on peut désormais affirmer que ces belles déclarations sont aux antipodes des annonces faites à Périgueux et des projets de

programmes. Elles semblent avoir été balayées d'un revers de main à la joie hystérique des intervenants sur les sites et les blogs des réactionnaires qui n'hésitent plus à recommander que les "meirieu, frackowiak, charmeux, etc. soient capturés et lâchés dans le désert", soient "virés de leurs fonctions", soient allègrement insultés par la fine fleur des blogueurs, soient "remis dans une classe", ce qui serait un moindre mal car nous sommes parfois à deux pas du four pour "pédagogistes" ou plus poétiquement pour "pédagogols". Cette propagande n'est pas très importante au regard de l'ensemble du fonctionnement de l'école, mais elle est simplement significative d'un climat et d'une opposition violente à la démocratisation qualitative du système.

Où est la cohérence entre les annonces de Périgueux, les programmes et les affirmations péremptoires citées ci-dessus ?

Sur le plan des disciplines scolaires elles-mêmes, Roland Goigoux, Rémi Brissiaud, Évelyne Charmeux et d'autres experts reconnus ont publié des analyses précises, claires, fondées sur une réelle connaissance des disciplines et de leur didactique, de l'école, des élèves, de la pédagogie. Leurs argumentaires sont logiques, limpides, attestent d'une réelle activité dans les classes et une excellente connaissance des enseignants. Ajoutons simplement à leurs écrits que le passage de 27 h à 24 h était une belle occasion de repenser complètement les programmes, chacun sachant bien qu'il est impossible de faire en 24 h ce que l'on ne savait pas faire en 27 h. Si, conformément à une déviance bien connue, on en ajoute sans en enlever (exemple : une heure d'EPS de plus alors que, pour des raisons diverses notamment matérielles, l'horaire précédent n'était guère appliqué), on conforte la priorité à l'apparence. Si le ministre décrète, c'est que l'on fait. L'un des grands penseurs de SLECC et du "bonnet d'âne" affirme pourtant, sans doute au nom de la loyauté républicaine, qu'il a toujours refusé d'appliquer les textes de 1989 qui avaient pourtant été votés par un parlement démocratiquement élu, ce qui ne l'empêche pas d'exiger qu'au nom de la loyauté républicaine – est-ce la même ? – que les textes actuels ou très prochains soient imposés fermement dans toutes les classes.

Il faut lire attentivement les analyses citées, les diffuser, les commenter dans les réunions des organisations démocratiques.

Mais le vrai problème, le plus important, le plus fondamental, que la gauche n'a pas résolu non plus, est celui du rapport entre l'école et la société, entre les programmes et les finalités, entre la pédagogie et les valeurs. La comparaison entre les citations de la lettre du président aux éducateurs et les déclarations de Périgueux illustre fortement l'évidence. Reprenons quelques unes de ces idées :

- " Aider l'intelligence à s'épanouir "... mais on privilégie la mécanique et les contenus au détriment des outils mentaux et la mémoire au détriment de l'imagination.
- " Ne pas refaire l'école de nos ancêtres "... mais on se prépare à l'imposer.
- " Relever le défi de la société de la connaissance "... oui, mais comment ? En refaisant l'école de nos aïeux ? C'est que l'on prévoit.
- " Savoir nouveau? Fécondation des disciplines ? " Mais on retrouve les vieux démons de Bentolila : on apprendra la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le calcul, les tables et les règles, les mots et les dates et on ne saura pas parler ni écrire.
- " Amener l'enfant à douter ? " Mais on le plonge dans un monde de certitudes, de consignes, d'évaluations et de sanctions, de remédiations de compétences dont ne se préoccupe guère de la construction, de progressions rigides... Le retour à la machine école dont on a pourtant mesuré les dégâts...

- " Les valeurs " que l'on retrouve à de nombreux détours de phrases... Mais comment les enseigner et les apprendre ? Par des cours spécifiques ? Par des professeurs de valeurs ? Par des discours extérieurs à l'école ? Par une transmission magique indéfinissable ?

On sait parler des programmes et des disciplines, dans un sens progressiste ou dans un sens conservateur. On sait aménager ces disciplines, les compléter régulièrement, les expliciter, les placer sur un balancier... On sait en débattre à l'infini.

On ne sait pas comment construire la citoyenneté, l'exercice de la responsabilité, le libre arbitre.

On sait coloriser le passé.

On ne se sait pas construire l'avenir.

On sait retoucher les programmes tous les deux ans au gré des ministres et au gré des souhaits des savants de ces disciplines.

On ne sait pas s'inscrire dans la durée alors qu'il faut plusieurs générations pour mettre en place un système éducatif cohérent et efficace. Il a fallu 50 ans pour que l'école de Jules Ferry fasse ses preuves et 80 ans pour qu'elle s'use. On n'a pas laissé 15 ans à la seule grande loi d'orientation susceptible de permettre la construction d'une école à la mesure des enjeux du 21ème siècle, la loi d'orientation de 1989, que l'on a détruite avec la complicité d'un bon nombre d'amis de ses auteurs.

C'est une évidence. On ne réalisera pas les points positifs de la lettre aux éducateurs de Nicolas Sarkozy avec les mesures annoncées à Périgueux par Nicolas Sarkozy. Les nouveaux programmes n'ont aucun rapport sérieux avec la notion de société de la connaissance et de la communication. Ils ne prennent absolument pas en compte l'idée d'éducation et de formation tout au long de la vie. Or, on sait que ces notions n'ont de sens que si elles sont préparées dès l'école maternelle et que si l'école est ouverte à la cité et au monde. Les projets de programmes sont autre chose : le retour au vieux tout en s'en défendant pour sauver les apparences, alors que l'on n'a pas pris le temps ni donné les moyens de construire du neuf. Il ne s'agit pas de moyens matériels, mais de moyens éducatifs et pédagogiques : réforme fondamentale des programmes intégrant " les savoirs nécessaires à l'éducation du futur " (cf. Edgar Morin), reformation des formateurs, formation des enseignants, aide au travail d'équipe, pédagogie de la réforme, régulation concertée de la mise en oeuvre de la réforme, exploitation intelligente de tous les moyens de diffusion des savoirs... On est bien loin de ces rêves.

Pour reprendre un langage trivial désormais à la mode, notre système éducatif va dans le mur. Et le déni de la pédagogie vient à point nommé pour garantir cette issue. En se protégeant derrière le bouclier de la liberté pédagogique qui permet d'éviter toute analyse des pratiques, toute réflexion sur le rapport entre les résultats des élèves et ces pratiques, en focalisant toujours sur la responsabilité des élèves et de leurs parents, en prônant le fétichisme des résultats sans connaître les pratiques qui les produisent, on s'interdit quasiment de progresser.

On aurait pu, si on l'avait voulu, transcender les obstacles liés au besoin de la durée

au-delà des alternances politiques, à la contradiction entre un projet de société de gauche et un projet de droite - si l'on admet que cela peut encore avoir du sens -, en s'accordant sur une double perspective celle de la société de la connaissance et de la communication et celle de la formation tout au long de la vie, avec en ligne de mire la démocratisation qualitative du système.

A l'évidence, on ne l'a pas voulu. Les quelques belles phrases de la lettre aux éducateurs n'étaient que des mots pour donner une apparence. Le discours de Périgueux est la vérité qui s'imposera dans l'indifférence, les silences assourdissants à gauche permettant toutes les audaces

A voir le sourire de ceux qui prétendent que " la récréation est finie ", on peut craindre le pire.

A moins que dans les semaines qui viennent, il reste bien peu de temps, ceux qui, à gauche et à droite, aiment l'école, réussissent à se mobiliser. Chacun sait que, au lieu de persister dans l'exercice aléatoire et incertain de la conduite à l'envers, quelques marches arrière précises peuvent toujours permettre de se remettre en avant dans la bonne direction, celle de l'avenir.

Pierre FRACKOWIAK

Liens :

Sur le Café, sur le rapport Maternelle

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/MaternelleUnrapportmeprisant.aspx>

Sur le rapport sur la grammaire

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/grammaire06_1.aspx

Sur le rapport du HCE

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/HCE_frack.aspx

Dernier article : sur les journées mathématiques de Maubeuge

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/ClairdelunemathMaubeuge.aspx>

Source : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_frack.aspx

Sylvie Plane : "Un programme qui inculque la docilité passive"

Professeure de Sciences du Langage à l'IUFM de Paris, Sylvie Plane décrypte pour nous les nouveaux programmes de français du primaire et nous donne la position de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français.



Le ministère de l'Éducation nationale a rendu public le 20 février 2008 un projet de programme pour l'école primaire. Il affiche comme arguments de promotion la brièveté de ce texte, l'absence de toute terminologie scientifique et la liberté pédagogique laissée à l'enseignant. Mais ce programme apporte-t-il un progrès ? Correspond-il aux besoins et aux savoirs du XXI^e siècle ? Tient-il compte de ce que nous ont appris les recherches portant sur l'apprentissage, et plus particulièrement sur la manière dont s'acquièrent les compétences linguistiques ?

On ne peut qu'en douter si on regarde ce que ce projet de programme refuse, et ce qu'il propose à la place :

Ce que le projet de programme refuse :

On ne saurait apprendre à maîtriser le langage, en particulier écrit, sans une observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). C'est lorsqu'on comprend les logiques d'une langue que l'on peut prendre plaisir à jouer avec elle et le faire avec efficacité. C'est parce que l'on aura pris le temps de cette réflexion, dans le cadre de l'horaire qui lui est réservé, que l'on pourra, chaque fois qu'on écrit (dans n'importe lequel des domaines d'enseignement du cycle 3), faire référence à ces observations patiemment effectuées pour réviser les textes élaborés et s'assurer d'une relative sécurité orthographique [...] Il ne s'agit en rien d'un travail occasionnel mais d'un apprentissage organisé et structuré.

Programme de 2002 pour les classes de CE2, CM1, CM2

Ce que le projet de programme propose :

Des activités spécifiques visent à la description et à la mémorisation des mécanismes de la langue française [...] L'élève apprend à mémoriser et à appliquer les règles qui prévalent dans la langue française écrite.

Projet de programme pour les classes de CE2, CM1, CM2, 2008

La publication de ce programme et surtout son contenu et les présupposés qui le sous-tendent posent donc un certain nombre de questions sur lesquelles l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) souhaite attirer l'attention.

Tout d'abord, on ne peut que s'interroger sur l'opportunité de cette publication qui risque de déstabiliser l'institution scolaire. En effet, les programmes actuellement en vigueur sont récents - ils ont été publiés en 2002 et remaniés en 2007 - et leur formulation a été le fruit de concertations ou de débats souvent vifs qui ont permis d'obtenir non sans peine un consensus, condition

indispensable pour que leur application soit fructueuse et durable. Il n'y avait donc aucune nécessité de ranimer des querelles dommageables pour l'école et pour la nation dans son ensemble, en publiant un programme qui ne peut que susciter la polémique et en accompagnant sa diffusion par des messages médiatiques agressifs à l'égard des documents institutionnels actuellement en vigueur. La consultation qui est annoncée à propos de ces programmes intervient bien tardivement et peut, elle aussi, selon la manière dont elle sera organisée, générer des oppositions partisans, voire des conflits d'intérêt.

La forme prise par ce programme fait que l'on s'interroge sur les destinataires qu'il vise et sur les conditions de sa rédaction. Jusqu'à présent, les documents édités par le ministère de l'Éducation nationale étaient adaptés à la spécificité du public auquel ils s'adressaient. C'est pourquoi les programmes scolaires faisaient l'objet de deux publications séparées : un ouvrage à l'intention des familles, intitulé « Qu'apprend-on à l'école ? », et un ensemble de documents techniques destinés aux professionnels de l'enseignement. Ces documents techniques sont des aides précieuses pour les enseignants, qui se sont d'ailleurs plaints du retard mis à la publication des documents d'accompagnement qui devaient compléter les programmes actuels en apportant des précisions supplémentaires sur l'enseignement de la langue.

Or le projet de programme soumis à consultation, s'il a le mérite d'être aisément lisible, est en revanche, de façon démagogique, d'un niveau de généralité qui le prive des précisions que les professionnels attendent de ce type de document, précisions qui sont nécessaires pour choisir, comme le demande de façon paradoxale le projet de programme, un « manuel de qualité ».

Le contenu même du projet de programme est hétérogène, et cela se voit particulièrement dans le domaine du français : si certains passages – en particulier un document annexe fournissant des repères sur les progressions attendues – témoignent d'une réflexion sur des fonctionnements linguistiques, sur la progressivité des apprentissages langagiers et sur leur articulation, en revanche l'ensemble se trouve fortement infléchi par des présupposés idéologiques tournés vers le passé qui orientent les prescriptions inscrites dans ce document. Ces présupposés font que le projet de programme nie la capacité qu'ont les maîtres du XXI^e siècle de s'approprier les acquis des recherches en sciences humaines et refuse aux élèves le droit de s'engager intellectuellement. De tels interdits jettent le discrédit sur la valeur scientifique du projet de programme, car, du même coup, il se condamne lui-même à ne pas tirer parti des travaux de recherche portant sur l'acquisition du langage oral et écrit, la description de la langue et des discours et la psychologie des apprentissages.

C'est en raison de cet interdit idéologique que, dans la partie consacrée au langage en maternelle, le projet de programme tantôt énumère en les naturalisant les apprentissages langagiers que les élèves doivent réaliser comme s'il s'agissait simplement d'évolutions spontanées, tantôt évoque des exercices systématiques mais sans en analyser les fonctionnements. De la même façon, le sujet qui avait fait couler beaucoup d'encre – l'apprentissage de la lecture – se trouve prudemment estompé : le projet de programme lui dédie une page dans la partie réservée à la grande section de maternelle (faisant au passage de cette classe un pré-CP, validant ainsi démagogiquement la course à la précocité) mais ne lui accorde que quelques lignes sur une demi-colonne lorsqu'il s'agit des classes de CP et CE1, pourtant cruciales pour cet apprentissage. La production d'écrit est quasiment oubliée : cinq

lignes sur une demi-colonne, sous la rubrique « rédaction », pour l'ensemble des trois dernières années de l'école primaire, contre une pleine page consacrée à l'énumération des notions relatives à une discipline nouvelle « l'histoire des arts » qui, de surcroît, débute dès le CP ! Des années de travaux en didactique de l'écriture, en psycholinguistique, en sociolinguistique pour en arriver à une simple notule de quelques mots dans un programme censé préparer les élèves à disposer des bases nécessaires pour relever au moment voulu le défi des évaluations de PISA ! La grammaire et l'orthographe bénéficient, quant à elles, de plus d'espace. Mais elles se trouvent stérilisées du fait que le projet de programme privilégie tout au long de la scolarité la mémorisation de règles sans s'intéresser à leur acquisition par les élèves. La centration sur l'orthographe répond bien à un besoin constaté, mais elle fait fi des recherches en didactique et en psychologie cognitive qui ont montré que les apprentissages, pour la langue française, se prolongeaient au moins jusqu'en fin de scolarité obligatoire. Bref, ce projet de programme fige, parcellise et disjoint les apprentissages relatifs à la langue, plutôt que de les faire converger vers la maîtrise de compétences d'écriture et de lecture. Et la liste des notions que les élèves auront à assimiler en vocabulaire, grammaire, orthographe est si conséquente que les enseignants n'auront guère le choix du modèle pédagogique : l'enseignement de la langue se fera nécessairement selon un modèle transmissif et mettra en échec bon nombre d'élèves à qui ne seront donnés ni le temps ni les moyens de s'appropriier ces notions. La promesse du respect de la liberté pédagogique de l'enseignant apparaît dès lors bien trompeuse et démagogique.

En somme, il s'agit d'un programme plus intéressé à inculquer la docilité passive et le psittacisme qu'à développer l'intelligence et l'appétit culturel.

Si l'institution se trouvait ainsi renoncer à sa mission qui est d'aider les enseignants à former des citoyens actifs et intelligents, en revanche les formateurs, les chercheurs et les associations s'intéressant à l'école sont toujours prêts à assurer la leur et à contribuer à une réflexion visant à mettre à disposition des maîtres des outils d'enseignement appropriés à l'école du XXI^e siècle.

Sylvie PLANE

Avec la collaboration de C. Brissaud, M-L Elalouf, A. Halté, Cl. Péret
Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français

Sur le Café, dernier article de S. Plane

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/grammaire06_7.aspx

Source : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Plane.aspx



Sur le nouveau programme de langage de maternelle

"Mieux que dans toutes les moutures précédentes d'instructions officielles, apparaît un début de programmation syntaxique qui gagnerait à terme à remplacer la programmation par compétences toujours difficiles à cerner". Peut-on trouver du bon dans le nouveau programme de langage de maternelle ? IEN et spécialiste du langage, Philippe Boisseau pense que oui.

Le programme de langage pour la maternelle a été exagérément écourté probablement pour être mis à la portée des parents : 3/4 de page pour l'oral et 1 page pour l'écrit. S'agissant du domaine d'apprentissage le plus important en maternelle, les parents pourront s'étonner qu'il y ait si peu à faire ! De même les progressions pour les enseignants tiennent sur 4 pages : 2 pages pour l'oral et 2 pour l'écrit. Au total 2 pages 3/4 pour le langage oral. Il n'est pas étonnant dans un tel cadre que manquent des précisions essentielles et que subsistent des ambiguïtés graves qu'il faudrait absolument lever.

Le programme est souvent exprimé en termes de compétences à conquérir :

- expliquer en situation de jeu et dans les activités de divers domaines (MS)
- relater un événement inconnu des autres (MS)
- inventer une histoire sur une suite d'images (MS)
- exposer un projet (GS)

qui peuvent correspondre à des performances enfantines de niveaux extrêmement différents. Il faudrait des exemples de prestations enfantines pour que la compétence en question soit mieux cernée par l'enseignant, dans le domaine syntaxique en particulier. On ne peut pas faire de programme pour le langage sans exemples de productions enfantines, mais il faut alors évidemment plus de 2 pages 3/4 pour le couvrir.

Cependant, la présentation en tableau du document pour les enseignants permet de percevoir une progressivité d'ensemble qui est assez éclairante.

Surtout, mieux que dans toutes les moutures précédentes d'instructions officielles, apparaît un début de programmation syntaxique qui gagnerait à terme à remplacer la programmation par compétences toujours difficiles à cerner :

- PS : utiliser le pronom je
produire des phrases correctes même courtes
- MS : utiliser le genre des noms
utiliser les pronoms usuels
utiliser les prépositions les plus fréquentes
produire des phrases de plus en plus longues correctement construites
- GS : utiliser les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur
utiliser à bon escient parce que
produire des phrases complexes correctement construites

et cette programmation s'intéresse aux trois domaines qu'on sait essentiels dans la reconstruction de notre syntaxe orale qu'opère progressivement l'enfant

: la diversification de ses pronoms, la construction de son système des temps, la complexification de ses phrases.

Cependant, le travail des temps aurait pu être amorcé beaucoup plus tôt et détaillé par section. Ainsi le système de base à 3 temps : présent / passé composé / futur aller (maintenant je fais / avant j'ai fait / après je vais faire) est à la portée des enfants de PS. En MS, ils peuvent apprendre à le basculer dans le passé (je faisais / j'avais fait / j'allais faire). En GS, on peut cultiver de même les futurs et les conditionnels. Les complexités à conquérir auraient pu être détaillées aussi : en MS parce que mais aussi que / infinitif (je veux que tu manges / je veux manger), pour infinitif, qui relatif ; en GS pour que, quand / gérondif, si, comme, que et où relatifs (*).

A juste titre, le chapeau d'introduction des progressions invite à s'adapter au "développement personnel" de chaque enfant et à "éviter tout apprentissage prématuré". De même, le programme invite l'enseignant à "encourager les tentatives" enfantines, à "reformuler ses essais" "pour lui faire entendre des modèles corrects". Il compte donc pour faire progresser l'enfant sur la qualité des interactions adulte / enfant, interactions qui sont d'autant plus efficaces qu'elle savent se tenir dans la zone proximale de développement du langage de l'enfant.

De ce point de vue, ce qu'on entend par "modèles corrects" ou par "phrases correctes même très courtes" ou par "phrases complexes correctement construites" gagnerait à être précisé. un enfant de MS, racontant "La petite poule rousse" tente un pour que sans y parvenir :

Elle fermait bien sa porte pour.. pour qui.. pour..

Comme ça, i pouvait pas rentrer, le renard. (1)

Si on lui propose pour l'aider la phrase complexe de l'oral :

Elle fermait bien sa porte pour qu'i(l) (ne) rentre pas, le renard. (2)

il s'en empare, le plus souvent sans même qu'on ait besoin de l'y inciter.

Si, par contre, pour faire plus "correct", on lui propose la phrase écrite correspondante :

Elle fermait bien sa porte pour que le renard ne rentre pas.

il est, à ce moment de son développement langagier, totalement incapable de s'en emparer. L'élément facilitant dans la forme complexe de l'oral, c'est le pronom i(l) qui suit le pour que. Cette règle d'acquisition est valable pour toutes les complexités énumérées ci-dessus et reste prégnante pendant plusieurs années. Avec le modèle (3), ce qui pose problème à l'enfant, ce n'est pas le pour que, c'est le fait qu'on exige en plus qu'il bascule des formes de l'oral (avec leurs sujets pronominaux facilitant) dans celles de l'écrit (avec leurs sujets nominaux). C'est au cycle 3 que les enfants commencent à passer de (2) à (3) et c'est à cet âge qu'il faudrait les y encourager. A noter que la forme (3) ne deviendra vraiment "correcte" qu'avec un imparfait du subjonctif :

Elle fermait bien sa porte pour que le renard ne rentrât pas.

La forme (2), que les conteurs utilisent couramment parce qu'on peut la rendre particulièrement expressive en intensifiant l'intonation sur le renard :

Elle fermait bien sa porte pour qu'il ne rentre pas, le renard.

fait-elle, à l'oral, partie des "modèles corrects" ? Il faut le souhaiter parce que les i (l), les pronoms, sont comme de l'huile dans les rouages de la complexification qui peut seule conduire l'enfant à l'efficacité oratoire.

Ou bien la forme écrite (3) est-elle le seul "modèle correct", et pourquoi pas alors la (4) puisque "l'enseignant doit offrir un langage oral dont toute approximation est bannie" ! Dans ce cas, on choisit d'inculquer à l'oral les formes de l'écrit, en particulier les "déclaratives simples" à sujets nominaux :

La petite poule fermait bien sa porte.

Le renard ne pouvait pas rentrer.

Mais, ce faisant, on ferme l'accès des enfants aux formes complexes. Ils ne peuvent pas les additionner parce que les pronoms facilitants y ont été effacés. Cette pression trop prématurée de l'écrit sur l'oral peut les conduire à s'exprimer en une suite de "déclaratives simples", modèle qui n'a jamais assuré à personne une quelconque efficacité oratoire.

En effet l'efficacité oratoire n'a rien à voir avec la déclarative simple. Bentolila sur "Le blog des grandes gueules" (RMC) se montre efficace en utilisant comme phrases simples :

- 77% de phrases PnGV de l'oral : "Iz ont passé 14 ans dans les murs de notre école."

- 13% de GN, Pn GV de l'oral : "Ces enfants-là, iz apprennent très mal à lire."

- 10% seulement de "déclaratives simples" : "La situation de la Finlande est très différente de la nôtre."

Ses 77+13=90% de phrases de l'oral sont additionnées en phrases très complexes en qui, de infinitif, parce que, que, pour qui, gérondif, si, alors que, du genre :

"Parce que je donne à l'école une mission fondamentale qui est de livrer au cours préparatoire des enfants qui ont une langue orale suffisamment "costaud" pour qu'i puissent entrer dans l'apprentissage de la lecture avec une chance de s'en sortir."

Bentolila est partisan de l'inculcation massive en maternelle des formes de l'écrit. Si la pédagogie de l'oral veut être efficace, il vaut mieux qu'elle fasse comme Bentolila que comme il dit de faire.

Autre élément positif, le programme comme les progressions préconisent de raconter des histoires dès la PS puis d'en lire, à la différence du rapport Bentolila qui n'envisageait que la lecture de textes "aussi éloignés que possible de l'oral" deux fois par jour, dès la PS ! Ainsi une place importante est faite au récit oral comme au récit écrit. Les enfants sont entraînés à comprendre des récits de plus en plus complexes et à les raconter à leur tour. Découvrir et s'entraîner à restituer des contes, des histoires de l'oral de plus en plus complexes qui passionnent peut participer considérablement à la construction de la syntaxe de l'enfant : diversification des pronoms, construction du système temporel, complexification progressive des phrases.

A côté de la découverte de mots "dans divers domaines d'activité", le programme fait aussi confiance "aux histoires racontées ou lues" pour aider l'enfant à diversifier et enrichir son vocabulaire. C'est mieux que la seule "leçon de mots" de Bentolila. En effet des démarches qui ancrent le vocabulaire dans le vécu des enfants : activité / verbalisation de l'activité / mais aussi albums

montés sur les photos des enfants dans l'activités qu'ils s'entraînent à raconter / imagier de l'activité / jeux sur les imagiers (lotos, kims...) et, par ailleurs, d'autres qui entraînent les enfants à raconter des textes de plus en plus complexes de l'oral mettant en oeuvre un vocabulaire de plus en plus étoffé sont absolument indispensables (**).

Le vocabulaire visé : 350 mots en PS, 700 mots de plus en MS, non défini en GS ; s'il est de 1000 mots, on est autour de 2000 mots au total, donc un peu en dessous des 2500 à 3000 mots de Bentolila (***) . On aurait pu être un peu plus ambitieux en PS en sortant des thèmes utilitaires proposés : actions quotidiennes, activités de la classe pour s'ouvrir à des thèmes qui passionnent les 3 ans : leurs exploits en salle de grande motricité, les fabrications culinaires, les animaux...

Autre élément positif, les activités de classification de mots (les meubles, les vêtements...) qui permettent à l'enfant d'organiser son vocabulaire (cf. Sylvie Cèpe), le rendant ainsi plus aisément mobilisable et mémorisable.

A juste titre, les progressions, préconisent d'utiliser les comptines pour travailler les sons voyelles et quelques consonnes. Bizarrement, pour les voyelles on n'évoque pas celles pour lesquelles il n'existe pas de graphie simple (un signe pour un son), ceci évidemment parce qu'on souhaite faciliter une entrée synthétique dans la lecture. Ainsi ou, les nasales in / on / an et eu passent à la trappe ! Par contre, on a osé le faire pour une consonne : ch. L'ordre le plus fréquent d'émergence des sons chez les enfants n'est pas mis en lumière. Ainsi pour les voyelles, il manque même un angle du triangle de base a / i /ou à partir duquel la plupart des enfants différencient progressivement toutes les autres voyelles. On aurait pu amorcer le travail des voyelles dès la PS en programmant les comptines en décalque de l'émergence la plus fréquente chez les enfants. Des jeux sur les paires distinctives rapprochant certaines images des imagiers de vocabulaire : seau / chaud, cassé / caché, sang / champ, mousse / mouche... pourraient être proposés pour accélérer l'émergence des sons consonnes. La programmation MS / GS des consonnes laisse à désirer. Ainsi ch est ordonné dès la MS alors que c'est pour beaucoup une acquisition tardive. On l'a même mis dans la liste destinée à motiver une orientation vers une consultation médicale ! (****)

Dans la partie "Découvrir l'écrit", le programme évoque la dictée à l'adulte. En fin de maternelle, l'enfant doit savoir "transformer un énoncé oral "spontané" en un texte que l'adulte écrira sous la dictée". Concernant la discussion ci-dessus à propos des "modèles corrects", on est donc tranquilisé. Il existe bien une syntaxe orale différente de la syntaxe écrite et c'est donc cette syntaxe orale qu'on doit apprendre à l'enfant quand on travaille à l'oral. Cependant "spontané" peut inquiéter. Dans l'esprit des auteurs du programme, les "modèles corrects" qu'à l'oral l'adulte doit proposer en écho des tentatives spontanées de l'enfant sont peut-être les mêmes que ceux que l'enfant doit être capable de dicter à l'adulte en fin de maternelle !

Les deux nouveautés les plus importantes sont dans la présentation des nouveaux programmes :

La durée hebdomadaire d'instruction obligatoire passe de 26h à 24h. Sont ainsi

libérées 2h, dont 60 h annuelles doivent être consacrées à l'aide aux enfants en difficulté, au travail en petits groupes. Les séances de soutien en langage, par exemple d'une durée de 3/4 d'heure, qui vont ainsi devenir possibles dans de bonnes conditions peuvent en effet être décisives pour les enfants en difficulté. Si on veut tirer tout le bénéfice de cette mesure, il importe que ces groupes de soutien puissent fonctionner en matinée, le mercredi ou le samedi, à des heures où la disponibilité mentale de ces enfants est la meilleure. En fin de journée, après 16h30 leur impact serait quasiment nul !

Par ailleurs, le préambule des programmes dit que "les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées". C'est donc en maternelle, notamment pour aider à la construction du langage, que les enseignants de maternelle doivent mobiliser cette possibilité d'aide, et non pas au CP ou au CE1 comme le texte en laisse la possibilité.

La libération des 2 heures permet aussi de passer à 18h d'animation pédagogique et de formation. Il faut en profiter pour améliorer considérablement la formation continuée des enseignants de maternelle en langage, ce qui exige notamment de faire appel à des formateurs adaptés à cette responsabilité, certainement pas des professeurs formés en littérature pour enseigner dans les lycées et collèges mais qui ne connaissent rien ou pas grand chose ni des domaines théoriques qui peuvent conditionner la pédagogie du français en maternelle : linguistique, psycholinguistique..., ni d'une quelconque pratique pédagogique de la maternelle.

D'une façon plus générale, il faudrait redynamiser la formation continuée en mettant en place, pour les enseignants de terrain, des licences, des maîtrises... de pédagogie de la langue et des mathématiques, fonctionnant en unités capitalisables lors de stages qui seront ainsi suivis avec une attention accrue, mais aussi, pour ceux qui le souhaitent, ouvertes en soirée ou le mercredi, et exigibles pour progresser dans les carrières proposées au sein des écoles, en encourageant des trajectoires du genre : 1 - instituteur, 2 - maître de soutien, 3 - maître formateur 4 - directeur, 5 - conseiller pédagogique, 6 - formateur d'IUFM, 7 - inspecteur... qui assurent le maximum de compétences à tous les professionnels de l'école.

Philippe Boisseau

Liens : Articles de P. Boisseau

Sur le Café, à propos du rapport Bentolila

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/BoisseauBentolilat.aspx>

Sur le Café, à propos des "leçons de mots"

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/20032007Dossiers-leconsdemots-boisseau.aspx>

(*) Voir la progression syntaxique de "Enseigner la langue orale en maternelle" (Boisseau, Éditions Retz) p.202 à 204 ou, pour plus de détails, la totalité du 1er chapitre de la 3ème partie de ce livre.

(**) Voir les oralbums (Retz).

(***) C'est aussi le vocabulaire travaillé dans "Enseigner la langue orale en maternelle"

: 750 mots à 3ans, 1750 mots à 4 ans, 2750 mots à 5 ans.

(****) Pour plus de détails, voir le chapitre 3 de la 3ème partie de "Enseigner la langue orale en maternelle".

Source : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Boisseau.aspx

Nouveaux programmes du primaire

19 organisations réagissent ensemble au projet de programme de l'école primaire

Monsieur le Ministre,

Nous voulons une école plus juste, dont les finalités et les contenus soient compris et partagés par tous. Nous sommes persuadés que l'école peut et doit faire réussir tous les élèves, et que pour cela, elle doit se transformer.

Pour nous les élèves du 21ème siècle doivent être respectés et respectueux, plus ouverts sur le monde et donc mieux capables de le comprendre, plus cultivés, plus éduqués, plus instruits, plus autonomes, plus responsables.

Pour nous l'école de l'avenir doit être le lieu où les élèves apprennent à maîtriser avec exigence et rigueur les apprentissages fondamentaux. Elle doit prendre en compte les attentes des parents, considérés comme des partenaires à part entière et non comme de simples usagers. Même s'il appartient à la nation d'en fixer les finalités, elle doit s'appuyer sur l'expérience des professionnels en matière d'éducation, de culture et d'enfance.

C'est pourquoi nous regrettons vivement qu'avant d'être rendu public, le projet n'ait fait l'objet d'aucune consultation des personnels de l'éducation nationale, de leurs organisations représentatives, des organisations de parents d'élèves, des associations professionnelles et des mouvements d'éducation populaire.

Le projet que vous nous présentez est marqué par un alourdissement des contenus, par une conception mécaniste des apprentissages et un affaiblissement de leur dimension culturelle. Il est loin de pouvoir contribuer à la réussite de tous les élèves qui par ailleurs nécessite les moyens adéquats. En fait il pénalisera ceux qui ont le plus besoin d'école. Il ne favorisera pas la maîtrise de l'ensemble commun des connaissances et des compétences que l'école doit faire acquérir à tous les élèves. Il tourne le dos à l'ambition des programmes de 2002 qui était de doter tous les élèves des outils nécessaires pour réussir au collège.

Nos organisations réaffirment avec force que les apprentissages fondamentaux que vise l'école primaire s'appuient sur un travail de l'élève dans lequel la recherche, la découverte et l'expérimentation s'allient nécessairement à la rigueur, à la structuration des connaissances et à la mémorisation.

En maternelle, nous rappelons que les programmes ne peuvent occulter l'accueil, la maturation psychologique et affective et ne donner comme finalités que la préparation à l'école élémentaire.

Elles vous demandent de procéder à une consultation approfondie de l'ensemble des partenaires de l'Éducation afin de revoir profondément votre projet.

Les organisations signataires : AFEF, AGEEM, AIRDF, CEMEA, CRAP, FCPE, FOEVEN, Francas, GFEN, ICEM, JPA, Ligue de l'enseignement et USEP, OCCE, SE-UNSA, SGEN-CFDT, SI.EN-UNSA Éducation, SNUipp-FSU, SNPI-FSU

- AFEF (Association française des enseignants de français)
- AGEEM (Association Générale des enseignants des Écoles Maternelles publiques)
- AIRDF (Association Internationale pour la recherche en didactique du français)
- FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Élèves)
- CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes Éducation Active)
- CRAP (Cahiers Pédagogiques)
- FOEVEN (Fédération des Oeuvres Éducatives et de Vacances de Éducation Nationale)
- FRANCAS (Francs et Franches Camarades)

- GFEN (Groupe Français pour Éducation Nouvelle)
- ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne)
- JPA (Jeunesse au Plein Air)
- LIGUE de l'ENSEIGNEMENT et USEP (Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré)
- OCCE (Office Central de la Coopération à École)
- SNUipp-FSU (Syndicat National Unitaire des Instituteurs et Professeurs des Écoles)
- SE-UNSA (Syndicat des Enseignants)
- SGEN-CFDT (Syndicat Général de Éducation Nationale)
- SI-EN-UNSA (Syndicat des inspecteurs de Éducation Nationale)
- SNPI-FSU (Syndicat des personnels d'inspection de Éducation Nationale)



L'école du certif... le retour !

Avec de nouveaux programmes rendus, selon ses dires, plus lisibles et recentrés sur les fondamentaux, X. Darcos, suivant en cela les propos du Président de la République, se propose de « remettre de l'école dans l'École ».

A croire que jusqu'à présent les enseignants du primaire passaient leur temps et celui de leurs élèves à toute autre chose.

Certes, l'école est perfectible – la CGT n'a d'ailleurs jamais cessé de revendiquer que son organisation et son fonctionnement aillent au bout d'une démocratisation qui reste à gagner afin d'assurer la réussite de tous – mais encore faudrait-il s'attaquer à l'ensemble des causes, sociales et scolaires, des difficultés qui plombent la scolarité de trop de jeunes !

Ces nouveaux programmes ne répondent pas à cette ambition. Mis en place à la rentrée 2008 selon un calendrier précipité qui compliquera encore le travail des maîtres, ils se fixent comme référence le socle commun des connaissances et des compétences, à la conception réductrice. Dans un contexte de déclarations ministérielles et présidentielles valorisant la seule culture du résultat, les évaluations proposées en CE1 et CM2 semblent davantage destinées à répondre aux comparaisons internationales qu'à poser des diagnostics permettant aux enseignants de remédier aux problèmes.

La décision de rendre publics ces résultats, école par école, porte le risque d'une mise en concurrence entre elles.

En contradiction avec une organisation de la scolarité par cycles, dont l'application est toujours remise à plus tard, les programmes annualisent les objectifs à atteindre et découpent les enseignements, tournant ainsi le dos à une approche transversale qui donne du sens aux savoirs et aux apprentissages.

Proclamer la nécessité du « lire, écrire, compter », c'est laisser croire que ce n'est pas l'objet de l'école aujourd'hui. Limiter les acquisitions à cela, c'est renvoyer implicitement à un « âge d'or » qui, dès la fin de l'école primaire, excluait de toute poursuite d'études de nombreux jeunes des milieux populaires.

Le plus beau fleuron de ce retour en arrière est illustré par la future « instruction » - et non plus « éducation », la nuance est de taille ! - civique et surtout morale.

Le ministre décide qu'il faut consacrer plus de temps à l'enseignement du français et des mathématiques, ajoute une heure d'éducation physique et prévoit l'enseignement de l'histoire et l'art, mais il se garde bien d'indiquer comment il compte faire entrer l'ensemble dans une durée hebdomadaire d'enseignement réduite de 2 heures à partir de la rentrée... sinon à réduire d'autres enseignements (histoire, géographie, sciences...).

Le temps ainsi dégagé sera utilisé pour les seuls élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, allongeant leur temps de présence à l'école, voire leur proposant des stages pendant les vacances scolaires... Est-ce de cette façon qu'ils retrouveront confiance en eux ?

Dans le même temps, les structures spécialisées dans la remédiation (RASED) vont se voir privées d'une partie de leurs moyens.

Les élèves du primaire seront-ils ainsi mieux armés pour réussir leur scolarité ?

On peut être réservé sur la réponse d'autant qu'une nouvelle fois l'insuffisance des créations de postes, avec l'arrivée de 17 000 élèves supplémentaires en septembre, réduira le taux d'encadrement, pesant ainsi sur les conditions d'étude des enfants et de travail des personnels.

Montreuil, le 22 février 2008

Communiqué de presse

Métro : Porte de Montreuil - Tél. : 01.48.18.81.47 - Télécopie : 01.49.88.07.43 – e-mail : unsen@ferc.cgt.fr - internet : <http://www.ferc.cgt.fr>

La semaine de quatre jours

Il n'y aura plus d'école le samedi matin. Le ministre avance sa décision autoritaire comme une mesure de bon sens. D'ailleurs l'opinion publique lui est favorable (la raison étant elle fort peu convoquée).

L'argument des rythmes scolaires est fallacieux car tout le monde sait qu'en la matière c'est l'intérêt économique qui prime.

Derrière une mesure apparemment organisationnelle, c'est bien une logique idéologique qui est à l'oeuvre, une logique de stigmatisation des élèves les plus en difficultés, qui naturalise les différences (régime spécial pour les « mauvais ») et ajoute un dispositif supplémentaire dans la mise en place d'une école primaire à deux vitesses.

La scolarité est pensée en termes de dispositifs techniques, quantitatifs sans que soit posée la seule question de fond : comment permettre la réussite de tous les élèves ?

Après l'omniprésence de l'évaluation, le socle commun et les PPRE, la mise en concurrence des établissements, la fin du collège unique a précédé de peu la fin de l'école primaire unique. Désormais tous les élèves ne bénéficieront pas des mêmes apprentissages. Désormais plutôt que de penser l'école pour tous, c'est le « soutien » à certains qui est mis en avant. Mais comment imaginer sérieusement que ce qui échoue sur 27 h d'enseignement pourrait réussir en 2 h dont on ne sait par ailleurs pas grand chose ? Comment affirmer que c'est un supplément horaire (sans contenus pour le moment) qui va permettre de mieux apprendre ? Comment imaginer que les élèves désignés comme les moins performants vont construire une image positive d'eux-mêmes, la confiance en eux indispensable à l'entrée dans les apprentissages ? En quoi leur mise à l'écart va permettre une réflexion de fond sur les contenus d'enseignements et les modalités d'apprentissage favorables aux avancées de tous ? C'est pourtant là que se posent les vraies questions et non dans la mise en place de soutiens qui non seulement n'éradiquent pas la difficulté scolaire mais appellent à toujours plus de soutien.

La mesure prise est en cohérence avec la politique éducative menée depuis 3 à 4 ans. Elle organise sous une nouvelle forme la ségrégation entre les élèves en réussite (issus des classes sociales les plus favorisées) et les élèves qui rencontrent des difficultés et qui sont massivement issus des classes populaires. C'est une logique de renoncement pour certains qui tourne le dos à l'exigence pour tous. Que la semaine dure 24 ou 27 h n'y change rien.

Christine Passerieux

GFEN

De nouveaux programmes pour une « fabrique de Crétins¹ » ?

A l'heure où les États-unis et certains pays européens qui avaient tout centré sur la primauté des apprentissages fondamentaux s'interrogent sur la pertinence de cette approche² notre ministre, X. Darcos, propose de nouveaux programmes qui s'inscrivent dans la continuité du rapport Thélot et des dispositions prises par de Robien sur l'apprentissage de la lecture. Cette affirmation d'un socle commun conçu comme programme *a minima* est à interroger sur les plans pédagogique et politique.

Sur le plan pédagogique, la disparition de la notion de cycle est une remise en cause radicale des conceptions du savoir, des apprentissages et de l'apprenant définies par les Instructions Officielles de 1989 et de 2002.

- Une conception du savoir conçu comme somme de connaissances, de techniques et de mécanismes à apprendre (la compréhension viendra plus tard... ou se construira autre part ?) plutôt que comme capacité à analyser une situation, à mettre en relation des données pour émettre des hypothèses pour résoudre des problèmes, à analyser la pertinence de celles-ci, à formaliser les savoirs construits avant de les intérioriser.

Quelques exemples de cet aspect déclaratif des savoirs au détriment de leur usage dans le raisonnement : en lecture les élèves apprennent, dès la GS maternelle, à déchiffrer et écrire seuls des mots déjà connus pour ensuite accéder au sens ; en écriture la copie, la récitation et la rédaction remplacent l'expression écrite ; la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont l'objet d'un apprentissage par cœur de règles³ et ne font plus appel à une « observation réfléchie » de la langue ; en mathématiques priorité est donnée explicitement aux techniques opératoires qui deviennent des pré requis à la résolution de problèmes réduite à n'être qu'une activité permettant « d'approfondir et de mobiliser ses connaissances » ; en histoire l'apprentissage de résumés, de dates et de personnages renvoie à l'histoire événementielle de Michelet, remettant en cause l'idée de porter un regard critique sur le passé pour se construire des outils qui rendent intelligible la société et le monde d'aujourd'hui... Cette négation d'une approche culturelle et anthropologique des savoirs renvoie à une conception de la culture exclusivement tournée vers la connaissance (non maîtrisée) du patrimoine du passé – préconisée par les Instructions Officielles de 1923 !

- Une conception de l'apprentissage où l'apprendre est un préalable au comprendre⁴. La maîtrise de mécanismes et de connaissances (ils « apprennent », « mémorisent »)

■ Pour plagier le titre du livre de J.-P. Brighelli, La fabrique du Crétin (2005)

■ « *Après 20 ans de politique scolaire axée sur les fondamentaux (maths, anglais) l'association américaine Common Core a relevé les énormes lacunes des jeunes Américains dans le domaine de la littérature, de l'histoire, de la citoyenneté. Ainsi un quart d'entre eux ignore qui est Hitler. Un jeune sur trois ne connaît pas les bases de la démocratie américaine. Or pour Common Core l'école doit aussi former des citoyens. L'étude fait le lien entre la mise en place du système de tests systématiques (...) et cette situation. Les enseignants ont en effet été contraints de se focaliser sur les tests, liés au financement des écoles, aux dépens des matières « inutiles ».* »

Voir sur www.cafepedagogique.net

■ Il est intéressant de comparer la place accordée à ces disciplines par rapport à celle de la lecture et de l'écriture dans le dernier Bulletin Officiel consacré aux nouveaux programmes.

■ « *La construction des savoirs est une idée héritée de 68, il faut la combattre !* » Dominique de Villepin

se fait au détriment de l'élaboration d'outils mentaux et de la construction de compétences transversales ; la mémoire se substitue à l'imagination. Ainsi en mathématiques « on va des connaissances à la résolution de problèmes » et non plus « des problèmes aux connaissances » (IO 2007).

Cette conception tourne le dos à l'idée de culture entendue comme émancipation du jugement, qui délivre ainsi des cultures, entendues comme traditions fermées.

Par ailleurs l'importance donnée à l'évaluation est inquiétante car le risque est grand de n'enseigner que ce qui est évaluable, voire seulement ce qui sera évalué puisque cette évaluation sera également une évaluation de l'enseignant (dont dépendra l'avancement et le salaire au mérite ?) et de l'équipe enseignante (les résultats des évaluations étant rendus publics il y aura une mise en concurrence des établissements). On voit alors que si la liberté pédagogique est réaffirmée elle deviendra tellement encadrée qu'on ne peut que s'interroger sur son espace.

- Une conception de l'élève qui devient objet d'enseignement plus que sujet de ses apprentissages. Il s'agit de former l'enfant, le jeune au « métier d'élève » et non à une « posture d'apprenant ».

Les évaluations françaises (CE2 et 6^{ème}) comme les évaluations internationales (PISA et PIRLES) nous indiquent que ce sont plutôt les compétences de « haut niveau » qui se révèlent insuffisantes, exigeant moins du « mécanique » que de la compréhension, des capacités à investir, traiter et résoudre des problèmes en étant capable d'étayer sa réponse. Comment une telle approche mécaniste des apprentissages et une telle conception de l'élève (vase à remplir plus que feu à allumer) pourrait-elle susciter l'envie d'apprendre, notamment chez les élèves fragiles qui nous préoccupent ?

Ces propositions sont un déni de la pédagogie, une ignorance des fondamentaux de l'apprentissage, une négation des recherches en pédagogie telle qu'elle se font depuis de nombreuses années par les enseignants dans leur classe (en particulier en ZEP), par les chercheurs en sciences de l'éducation, en didactique et en psychologie de l'enfant.

Sur le plan politique une mise en cause radicale des objectifs assignés jusqu'ici à l'école française. Face à l'entreprise de toujours mieux adapter l'école au service de l'économie (elle-même soumise à la loi du « marché » et à la financiarisation) au détriment de ses fonctions anthropologique (faire grandir – former l'Homme) et sociale (former le citoyen par l'exercice de la pensée critique) »⁵, l'École devient le lieu

■ *« Les systèmes éducatifs des sociétés capitalistes avancées affrontent désormais une contradiction majeure : comment concilier la modernisation de l'enseignement au service de l'économie avec des contraintes budgétaires de plus en plus restrictives (> suppression de milliers de postes d'enseignants et diminution des taux élevés d'échec scolaire « aux coûts individuel, social et économique élevés ») ? Sur le plan européen la réponse à ce dilemme consiste à adapter l'enseignement à un environnement économique hautement imprévisible et à un marché du travail où les niveaux de qualification tendent davantage à s'étirer, à se polariser, qu'à s'élever. Si la "société de la connaissance" réclame un nombre croissant de spécialistes de différents niveaux – formations professionnelles, techniques et supérieures – dans certains secteurs particuliers, le marché du travail crée aussi, paradoxalement, de plus en plus d'emplois à très faible niveau de qualification. Mais les travailleurs dits "non qualifiés" doivent pourtant disposer d'un grand nombre de compétences : savoir lire, écrire, calculer, se servir d'un traitement de texte ou d'Internet, savoir prononcer quelques phrases standardisées dans deux ou trois langues européennes dont, obligatoirement, l'anglais. D'où la nécessité de préciser les "compétences de base" (> socle commun et politique d'évaluation) dont ils devront être porteurs. Dans ce contexte, la vision classique de la "démocratisation" - plus exactement : de la massification – de l'enseignement, pensée comme une hausse générale et continue de l'accès aux savoirs pour tous, peut être remplacée par une vision duale et flexible : renforcer et spécialiser les formations supérieures ou techniques des uns (> réforme de l'Université), tout en abaissant la formation commune au rang d'un socle minimal de vagues compétences "sociales" »*

où doivent s'intérioriser des comportements de civilité, de politesse et d'obéissance à l'autorité, de respect de la hiérarchie. La conception de l'apprentissage (basée sur l'écoute et la mémorisation) et la transformation de l'éducation civique en instruction civique et morale - qui se ferait au travers de maximes et d'adages (comme ce qui était préconisé dans les IO des années 1880) - peuvent être comprises comme une entreprise de docilisation et de pacification sociale.

La mise en cause de la conception de la laïcité, initiée par le Président de la République lors de son discours à Latran (« *Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra remplacer le curé et le pasteur* »), qui voulait assujettir la raison à la croyance, se retrouve dans ces nouveaux programmes qui accordent une primauté de l'instruction (civique et morale) au détriment d'une éducation où l'autonomie éthique de chaque personne se fonde sur son autonomie de jugement, d'une éducation où les valeurs ne peuvent exister que dans des pratiques qui les font vivre (extrait du texte d'orientation du GFEN).

Derrière la louable volonté de résoudre l'échec scolaire des 15% d'élèves en difficultés à l'entrée en 6^{ème}, ces « nouveaux programmes » n'ont-ils pas pour objectif réel de jeter le discrédit auprès de l'opinion publique sur l'école publique et ses enseignants - comme cela a été fait sous l' « ère de Robien » - en magnifiant une école des années du début du siècle⁶ afin de dégrader les rapports école/familles pour justifier l'heure de la « fin de la récréation » (cf. discours du Président de la République sur mai 68) et le nécessaire renforcement de l'école privée confessionnelle, dite « libre » ?

Que faire ? Se résigner, résister, être offensifs ?

On voit bien qu'à travers des propositions d'ordre pédagogique se jouent des enjeux d'ordre politique - au sens de la place de l'individu dans la société et non en termes « politiciens » de « droite » ou de « gauche ».

En premier il faut redire que des Instructions Officielles ne peuvent exister que si ce qu'elles prescrivent prend réalité dans les pratiques des enseignants. Or ceux-ci ne font que ce qu'ils savent faire, ce qu'on leur a appris à faire. Ainsi, si les Instructions de 2002 n'ont été mises en place que dans un pourcentage minime de classes (de l'aveu de l'Inspection Générale) c'est parce qu'il y eut un formidable déficit de formation continue qui aurait permis aux enseignants de les mettre en œuvre dans leur classe. N'oublions jamais que si la décision de réformer appartient aux ministres (dont chacun veut poser sa trace par une réforme), la mise en actes de ces dernières appartient aux acteurs du terrain.

En second il faut prendre en compte que l'immense majorité des enseignants vise à la réussite de leurs élèves - voire à leur émancipation intellectuelle - et souffrent d'être impuissants devant certains cas. Un grand nombre de parents en sont conscients et restent attachés à la qualité de École publique (et ses agents) même quand celle-ci

et "transversales" (> mise en cause du collège unique et nouveaux programmes pour l'élémentaire). Quant à la mise à jour des connaissances et des compétences des travailleurs, pour assurer le maintien de leur productivité dans un environnement technique et économique en évolution rapide, ce sera l'affaire, non plus du système éducatif formel, mais de la formation "tout au long de la vie" (> « flexi sécurité »). Certes, il n'y aura pas d'emploi pour tous, mais en assurant l'employabilité de tous dans ces postes de travail précaires et flexibles, on augmente la réserve de recrutement de main d'œuvre et on garantit aussi le maintien d'une pression constante sur les salaires.» Extrait de l'article « Derrière les réformes Fillon, Arena, Moretti... la main de la commission européenne ? » - Nico Hirtt - mars 2007 - publié dans le « courrier GFEN 28 de septembre 2007 ».

■ École où, en 1960, seuls 11% des élèves obtenaient le baccalauréat contre 4 % en 1945 et 2,5% jusqu'aux années 30 !

montre ses défaillances et insuffisances. Il ne faudrait pas que nous soyons aveuglés par les déclarations fracassantes de quelques « extrémistes » à qui le pouvoir et les médias ont donné « pignon sur micros et caméras »...

Enfin un nombre important de personnels des corps d'inspection (IEN et IPR) et de conseillers pédagogiques vivent très mal ces nouvelles propositions car soit ils les réprouvent - notamment ceux qui ont beaucoup « milité » pour les IO 2002 - soit ils se retrouvent dans une situation intenable puisqu'ils sont sommés par leur hiérarchie de condamner ce qu'ils devaient défendre hier. Il en existe toujours quelques un(e)s qui diront qu'après tout « rédaction » et « expression écrite » c'est la même chose, comme « récitation » et « ateliers d'écriture poétique ». Mais ils(elles) ne font guère autorité auprès des enseignants et sont donc condamné(e)s, hier comme aujourd'hui, à faire actes d'autoritarisme – ce qui les déjuge encore plus !

Que faire ?

- Engager, partout où cela est possible, des débats avec nos collègues en leur proposant des outils de compréhension (c'est le sens des courriers du GFEN 28 qui diffusent les points de vue critiques de chercheurs, d'enseignants, etc.) qui leur permettent d'exercer leur esprit critique par rapport à ce qui leur est proposé - car beaucoup n'ont pour seules sources d'information que les prescriptions de l'institution...

- Oser prendre appui sur ce que nous faisons dans nos classes pour construire un dialogue positif avec les parents et réagir aux affirmations péremptoires déversées par les médias qui voudraient faire croire qu'avant c'était mieux⁷. Osons ouvrir nos classes pour engager les débats, faire vivre des situations pour modifier les représentations des parents...

GFEN 28

■ La diffusion des Instructions de 1923 – voir courrier GFEN 28 de février 2008 – est un outil à utiliser !

Les débats de l'Obs

Non aux nouveaux programmes de l'école primaire !

Deux anciens ministres de l'Éducation nationale, dans des gouvernements de droite et de gauche, lancent un appel à Xavier Darcos pour qu'il renonce au «populisme scolaire» Par Luc Ferry et Jack Lang

D'aucuns seront sans doute fort surpris de trouver nos deux noms réunis au bas d'un même appel. En dépit de tout ce qui oppose nos choix politiques et philosophiques, nous avons pourtant les mêmes raisons de penser que les «nouveaux programmes de l'école primaire», rendus publics à la fin du mois de février, risquent de nuire gravement à la santé (déjà bien fragilisée) de notre système éducatif : l'avenir de nos enfants vaut bien une trêve dans nos querelles partisans. Les parents ne doivent pas être abusés par les promesses d'un «retour aux fondamentaux» et d'une exigence accrue, auxquelles nous adhérons tous : car, sous ces slogans séduisants mais vagues, c'est exactement l'inverse que le ministère de l'Éducation nationale nous propose aujourd'hui.

On nous annonce des programmes «*plus ambitieux*», mais, sur l'essentiel, notamment la lecture, l'écriture, l'expression orale, on en rabat comme jamais sur le niveau visé. En fin de CM2, on se contente désormais d'attendre d'un élève qu'il soit capable d'«*orthographier un texte simple de dix lignes lors de sa rédaction ou de sa dictée*» alors que les programmes de 2002 demandaient qu'il sache rédiger un «*récit*» au moins deux fois plus long, mais aussi «*noter des informations*», «*rédiger une courte synthèse*» des leçons, en respectant, outre les règles d'orthographe et de syntaxe, des critères de clarté et de cohérence du propos. Soyons clairs : savoir tout juste écrire dix lignes sous la dictée ne suffit pas pour suivre une classe de 6^e ! Plus grave encore, si possible : malgré les affirmations qui figurent dans la présentation des programmes, les horaires de français ne sont nullement augmentés, mais considérablement réduits par rapport à ceux de 2002 ! En 2002, le programme de français comportait obligatoirement et au minimum deux heures de lecture et d'écriture quotidiennes, auxquelles s'ajoutait le temps consacré à l'expression orale et à l'étude de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire). Soit treize heures. Il n'en reste plus que dix aujourd'hui ! Du reste, comment Xavier Darcos peut-il prétendre sans sourciller diminuer tout à la fois l'horaire hebdomadaire global (qui passe de 26 à 24 heures en raison de la suppression des heures du samedi matin), augmenter les horaires de sport et de maths, créer une discipline nouvelle (l'histoire de l'art) et, malgré cela, augmenter l'horaire de français ? Disons-le posément mais fermement : il s'agit d'un mensonge.

Paresse intellectuelle

Sur bien d'autres sujets encore, les épaisses ficelles de la com en arrivent à éclipser totalement le fond des problèmes. Pour satisfaire à la démagogie ambiante, on affirme sans vergogne que «*programmes courts = programmes centrés sur les fondamentaux*», alors qu'il suffit de réfléchir trois minutes pour comprendre qu'à l'évidence c'est l'inverse qui est vrai : plus les programmes sont courts dans le texte officiel, plus ils sont lourds dans la classe. Si vous mettez «la Révolution française» sans autre précision au programme, il est, au sens propre, sans limite. Un bon

programme, c'est d'abord un programme qui a le courage de faire des choix et de les expliciter, ce qui suppose un peu d'espace. La première condition de l'efficacité des apprentissages, c'est leur continuité, leur cohérence, d'un jour à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un maître à l'autre. Et cela suppose un cadre commun suffisamment clair, qui ne prête pas à une infinité d'interprétations. Le contraire même de ce que l'on découvre ici, dans un texte qui expédie l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP et au CEI en 15 lignes ! Et quelles lignes ! Jugez vous-mêmes : *«Dès le cours préparatoire les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls les mots déjà connus. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire de manière plus aisée et plus rapide.»* C'est tout pour le CP ! Les nouveaux programmes se vantent avec arrogance d'avoir renoncé à expliciter et à choisir, de sorte que la paresse intellectuelle et le manque de courage se parent ici des dehors du gros bon sens pour lâcher la bride à toutes les lubies pédagogiques. Ce n'est pas non plus parce qu'on ajoute le mot *«morale»* pour bien donner le sentiment, pas même véridique, d'un «retour à» que l'on améliore en quoi que ce soit le contenu des enseignements. Pis encore, le programme de sciences a été littéralement laminé pour faire place à de bien vagues notions d'écologie...

Vide abyssal

Nous avons ensemble, l'un comme ministre, l'autre comme président du Conseil national des Programmes, piloté le vaste chantier de refonte des programmes de l'école primaire entre 2000 et 2002. Que ce travail puisse et doive être amélioré, nous sommes les premiers à en convenir. Mais qu'on le liquide purement et simplement pour le remplacer par un vide abyssal est proprement consternant. Malgré nos divergences de fond sur d'autres sujets, nous nous étions accordés sur l'idée que l'élaboration des programmes devait être désormais transparente et publique. C'est dans cette perspective que le soin de réfléchir aux contenus d'enseignement fut confié à un groupe de personnalités reconnues, présidé par Philippe Joutard, historien et ancien recteur estimé de tous. Nous voulions ensuite que ces programmes fussent réellement utiles, non seulement aux instituteurs chargés de les mettre en oeuvre, mais aussi - c'est peut-être leur principale fonction - aux auteurs de manuels scolaires pour lesquels ils constituent le cahier des charges. Jusqu'alors, les programmes de l'école se contentaient, comme celui qu'on nous propose à nouveau aujourd'hui, d'être un catalogue de vœux pieux, du genre : *«Au CM2 l'enfant maîtrise les principales règles de l'expression écrite, il sait se comporter avec respect avec autrui...»*, et autres déclarations aussi péremptoires qu'inopérantes. A la place de ces injonctions creuses, nous souhaitions indiquer enfin des progressions concrètes, autant que possible précieuses pour les maîtres débutants, et rassurantes, car stables, pour les plus chevronnés. Disons-le franchement, c'était une petite révolution par rapport à la langue de bois «éducnat» jusqu'alors en vigueur. Tous deux préoccupés par la montée de l'illettrisme, nous étions soucieux que, par-delà la pluralité des méthodes de lecture (il y a des centaines de manuels différents sur le marché de l'édition scolaire !), les programmes fixent enfin un cadre commun, solide et intelligible par tous. Le groupe de Joutard avait fait sur ce point un travail réellement remarquable et innovant. Ce sont tous ces efforts qui risquent d'être anéantis aujourd'hui.

Imposture

Entre autres choix forts, nous avons limité volontairement le programme de grammaire à l'essentiel : en gros, les marques du pluriel («s» et «ent»), la conjugaison, les règles les plus utiles de l'orthographe, le bon usage des «mots de liaison» et quelques autres éléments de bon sens. En contrepartie de cet authentique travail de «réduction aux fondamentaux», nous avons imposé explicitement un temps quotidien incompressible de lecture et d'écriture de deux heures trente par jour aux CP et CE1 et de deux heures par jour du CE2 au CM2, parce que des enquêtes précises de l'inspection montraient que ce temps pouvait varier de 1 à 4 selon l'enseignant ! C'était

là une décision aussi inédite que cruciale. Notre conviction était que seule la pratique assidue de l'écriture et de la lecture permet aux enfants de maîtriser la langue, les exercices abstraits d'analyse grammaticale devant être réservés au collège. Les nouveaux programmes menacent de détruire ces apports bénéfiques. La vérité est qu'ils s'en moquent parce que leur seule véritable visée est un affichage politique qui relève d'une catégorie relativement nouvelle : celle du «populisme scolaire», dont on pourra se faire une première idée au travers des quelques exemples que nous avons évoqués et de ceux qui vont suivre.

Comment croire, notamment, comme le prétend sans rire le dossier de presse présentant les nouveaux textes, qu'une réforme des programmes et des horaires, quelle qu'elle soit, puisse, à elle seule, permettre de «*diviser par trois en cinq ans le nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire avec de graves difficultés*» ? Même s'ils étaient sublimes, infiniment supérieurs à ceux de 2002 - ce qui est tout l'inverse -, une telle affirmation relèverait de l'illusionnisme. Il n'est pas un spécialiste du système scolaire pour y croire une seconde tant il est évident que l'échec scolaire relève de bien d'autres paramètres. Un bon programme n'est jamais la condition suffisante du succès : au mieux, et c'est déjà beaucoup, il favorise la réussite du plus grand nombre, quand un mauvais le handicape sévèrement. En revanche, l'opération politicienne est transparente : elle consiste à faire croire à un public ignorant des textes en vigueur, mais qu'une sourde angoisse associée au sentiment diffus que «tout fout le camp» prédispose à avaler la couleuvre, que les programmes élaborés en 2002 étaient «modernistes», écrits dans un jargon incompréhensible, bref, «soixante-huitards» (ce qui pour l'un d'entre nous au moins est un comble !), et qu'il est temps de restaurer les bonnes vieilles recettes du temps de nos aïeux. Succès garanti dans les chaumières. Si c'était vrai, nous signerions peut-être des deux mains (encore que l'idéalisation du passé ne soit jamais un guide sûr), mais c'est en l'occurrence une imposture. On laisse entendre, par exemple, que les actuels programmes d'histoire sont non chronologiques ou qu'ils ne comportent aucune référence aux personnages et aux événements concrets, que la grammaire à l'ancienne, comme on dit des confitures, n'est plus enseignée, qu'on ne fait plus de dictées, de rédactions ni de récitations, etc., mais tout cela est faux, archifaux. Cela fait belle lurette - depuis Chevènement, à vrai dire que l'enseignement de l'histoire est redevenu chronologique et, dans nos documents d'application de 2002, on trouve toutes les références précises aux dates, événements et personnages principaux.

Reniement

On dit encore, comme l'a fait d'ailleurs à juste titre le président de la République, que c'est désormais la nation tout entière qui doit s'intéresser aux contenus d'enseignement et qu'il ne faut plus les réserver à d'obscurs experts au jargon digne des médecins de Molière. Mais de nouveau la réalité est en contradiction radicale avec l'affichage démagogique. S'agissant des nouveaux programmes, nul ne parvient à savoir, pas même les anciens ministres de l'Éducation que nous sommes, comment et par qui ils ont été rédigés ! Et pour cause. Les groupes d'experts, présidés et composés par des personnalités identifiables et reconnues, ont disparu. Le Conseil national des Programmes a été supprimé, et l'Inspection générale elle-même n'a pas été saisie du dossier ! Est-il raisonnable de laisser de simples conseillers du ministère ou de l'Élysée élaborer dans l'opacité la plus totale des textes voués à régir l'école de la nation pour dix ans au moins et qui concernent des millions de familles et de citoyens ? Prenons un exemple tout à fait concret : dans les nouveaux programmes, décision a été prise sans aucune concertation de diminuer environ par trois le temps consacré à l'enseignement de l'histoire et de la géographie afin de faire plus de place au sport et aux mathématiques : ce choix lourd de menaces ne peut-il être discuté publiquement ? Tous les démocrates ne peuvent que rejeter cette méthode aberrante. En 2004, Xavier Darcos, alors ministre délégué à l'Enseignement scolaire, publiait avec l'un d'entre nous les programmes élaborés sous l'égide de Jack Lang : belle preuve

d'ouverture d'esprit et de continuité. Dans la préface, signée Ferry-Darcos, nous faisons l'éloge de ce travail et nous lui donnions notre imprimatur. Pourquoi ce reniement aujourd'hui sinon pour des motifs de pure communication, parce que le «look réac» plaît, hors de toute réflexion, à un certain électorat. S'il suffisait d'être réactionnaire pour être génial, cela se saurait. Nous en appelons donc à l'honnêteté de Xavier Darcos et à son sens des responsabilités : il faut cesser de bouleverser sans cesse élèves, parents et professeurs à chaque changement de gouvernement ! Il faut au contraire préserver ce qui a été fait de bon par le passé, quelle qu'ait été la majorité de l'époque. Les professeurs ont plus qu'assez de ces changements aussi incessants qu'inutiles. S'il y a quelques points à modifier, qu'on les modifie en conservant l'essentiel, mais qu'on ne sacrifie pas l'intérêt des enfants et des professeurs à des motifs de pure tactique politicienne.

Luc Ferry

Philosophe et auteur de nombreux ouvrages, Luc Ferry a été ministre de la Jeunesse, de Éducation nationale et de la Recherche, de 2002 à 2004, du gouvernement Raffarin.

Jack Lang

Député socialiste du Pas-de-Calais, ancien ministre de la Culture, Jack Lang a été ministre de Éducation nationale, de 1992 à 1993, du gouvernement Bérégovoy et, de 2000 à 2002, du gouvernement Jospin.

Gilles Anquetil

Le Nouvel Observateur

Réforme de l'école : Darcos répond à Lang et Ferry

NOUVELOBS.COM | 13.03.2008 | 08:14

Dans le *Nouvel Observateur* à paraître jeudi, les deux anciens ministres de l'Éducation jugent que les nouveaux programmes en primaire, qui consacrent la priorité au français, aux mathématiques et au sport, relèvent du "populisme scolaire".



Xavier Darcos veut en finir avec les "résultats catastrophiques de la France dans les études internationales" (Reuters)

Xavier Darcos, ministre de l'Éducation, a réfuté mercredi 12 mars les accusations de Jack Lang et Luc Ferry sur ses nouveaux programmes du primaire, affirmant que leur but est "d'en finir avec les résultats catastrophiques de la France dans les études internationales", selon des propos rapportés à l'AFP par un membre de son cabinet. Les deux anciens ministres de l'Éducation nationale lancent un appel à Xavier Darcos dans le *Nouvel Observateur* à paraître jeudi pour qu'il renonce à ces nouveaux programmes qui, selon eux, "risquent de nuire gravement à la santé de notre système éducatif".

"Consensus entre les familles et l'école"

Actuellement en campagne dans son fief de Périgueux pour le deuxième tour des municipales, Xavier Darcos leur a répondu, par l'intermédiaire de son cabinet, que ces nouveaux programmes n'avaient "qu'une ambition : faire en sorte que l'École redevienne l'affaire de tous, recréer un consensus entre les familles et l'école pour que celle-ci ne soit pas seulement l'affaire de spécialistes".

Ne pas apprendre en s'amusant

Il s'agit, a-t-il précisé d'"en finir avec 30 ans de pédagogisme qui a laissé croire qu'on pouvait apprendre en s'amusant". "On peut s'obstiner à penser que l'observation réfléchie de la langue' (terme utilisé dans les programmes de 2002, élaborés par Jack Lang, mis en place par Luc Ferry, ndlr) vaut mieux que l'apprentissage de la grammaire', mais on a la preuve que ce n'est pas ce qui permet aux élèves d'apprendre à lire, écrire et compter correctement", a-t-il ajouté.

Interrogé sur le détail des critiques des deux anciens ministres, notamment sur la réduction proportionnelle des horaires de français, l'entourage de Xavier Darcos n'a pas souhaité se prononcer plus avant.

Appel de Ferry et Lang

Deux anciens ministres de l'Éducation nationale, Jack Lang et Luc Ferry lancent un appel à Xavier Darcos pour qu'il renonce à ses nouveaux programmes du primaire, estimant qu'ils "risquent de nuire gravement à la santé de notre système éducatif", dans *Le Nouvel Observateur* à paraître jeudi 13 mars. Le premier, homme de gauche, occupa ses fonctions de 1992 à 1993 puis de 2000 à 2002. Le second, exerça le poste sous le gouvernement de droite de Jean-Pierre Raffarin entre 2002 et 2004. Dans ce texte commun, ils déclarent que "l'avenir de nos enfants vaut bien une trêve dans nos querelles partisans".

Rentrée 2008

"En dépit de tout ce qui oppose nos choix politiques et philosophiques, nous avons pourtant les mêmes raisons de penser que les 'nouveaux programmes de l'école primaire'", rendus publics à la fin du mois de février, risquent de nuire gravement à la santé (déjà bien fragilisée) de notre système éducatif", écrivent-ils. Annoncé par Nicolas Sarkozy le 15 février et détaillé par Xavier Darcos quelques jours plus tard, le projet de nouveaux programmes du primaire pour la rentrée 2008 modifie les équilibres horaires, proportionnellement en faveur de plus de français, de mathématiques et de sport, selon le ministère.

"Paresse intellectuelle"

Les deux anciens ministres jugent que "la seule véritable visée" de ces nouveaux programmes est un "affichage politique qui relève d'une catégorie relativement nouvelle : celle du 'populisme scolaire'".

"Mensonge", "paresse intellectuelle", "vide abyssal", "imposture", "reniement", tels sont les qualificatifs attribués à ces programmes par Jack Lang et Luc Ferry. Les deux hommes les décortiquent et donnent des exemples précis.

Ils expliquent ainsi, dans le détail, que "malgré les affirmations qui figurent dans la présentation des programmes, les horaires de français ne sont nullement augmentés mais considérablement réduits par rapport à ceux de 2002".

Incohérence

"Comment Xavier Darcos peut-il prétendre (...) diminuer tout à la fois l'horaire hebdomadaire (qui passe de 26 à 24 heures en raison de la suppression des heures du samedi matin), augmenter les horaires de sport et de maths, créer une discipline nouvelle (l'histoire de l'art) et malgré cela augmenter le français ?", s'interrogent-ils. Ils en "appellent à l'honnêteté de Xavier Darcos et à son sens des responsabilités" pour "préserver ce qui a été fait de bon par le passé" (les programmes de 2002, ndlr). (avec AFP)

Jacques Bernardin : Retour au Ministère de l'Instruction publique ?

Alors qu'on affirmait haut et fort que le socle commun ne serait pas un programme a minima, sous couvert d'une nécessaire simplification et d'une meilleure lisibilité des programmes, c'est bien cela qui nous est proposé : l'horizon du moins penser pour tous... Le recentrage « sur l'essentiel » consiste en une refonte des contenus, mais surtout de l'approche des savoirs à enseigner, alors même qu'on met en avant la « liberté pédagogique ». Mécanismes et docilité intellectuelle : voilà la promesse de l'école du XXIème siècle !

Des contenus « à l'ancienne »

En lecture, primauté de l'apprentissage du décodage sur la compréhension ; copie, dictée, récitation et « rédaction » sans oublier grammaire, vocabulaire et orthographe. En mathématiques, primauté des techniques opératoires sur la résolution de problèmes. Travail sur les techniques de calcul posé dès le cycle 2 (soustraction, multiplication) ; règle de trois au CM1 ; « les automatismes sont créés aussi tôt que possible ».

La mesure sans doute la plus symbolique est le passage de l'éducation civique à « l'instruction civique et morale », qui va de « l'apprentissage des civilités » en maternelle à « la découverte des principes de la morale » en élémentaire « au travers de maximes ou d'adages juridiques », sans oublier de se lever à l'écoute de la Marseillaise. Fort clin d'œil à l'école de Jules Ferry, dans la plus complète négation des avancées de la recherche tant en psychologie de l'enfant qu'en didactique des disciplines.

Une liberté pédagogique... bien encadrée

Si elle est réaffirmée, la liberté pédagogique est doublement encadrée, par l'évaluation d'une part, par les attendus en termes de contenus et de méthodes d'autre part. La liberté pédagogique a en effet sa contrepartie : elle « implique (...) l'obligation de s'assurer de se rendre compte régulièrement des acquis des élèves (...) Instrument de comparaison des effets des différentes pratiques pédagogiques mais aussi outil de mesure incontestable des résultats de l'école ». Fonction de contrôle des élèves et outil de mise en concurrence des écoles, l'évaluation sera ainsi au service de la compétition scolaire.

Sur quoi portera-t-elle ? Sur des programmes faisant la part belle aux « connaissances » et aux techniques, fussent-elles mécaniques et mémorisées, plutôt que comprises. Chacun remarquera cette affirmation, en début du document sur les progressions : « Les connaissances et compétences s'acquièrent par l'entraînement ». On voit le bachotage que cette logique peut induire afin que les élèves réussissent... l'évaluation !

Des méthodes « de bon sens »

Drôle de liberté, quand on trouve dans le document de présentation : « Pour la lecture, on a évité le débat sur les méthodes (...) mais la précision des objectifs indiqués dans les progressions conduira nécessairement les enseignants à utiliser les méthodes qui ont fait leurs preuves ». Dès la maternelle, « la réussite est corrélée avec la conscience phonémique préalable à l'acquisition du principe alphabétique », l'enfant est capable de « mettre en relation les sons et les lettres » : préparation d'une approche syllabique de la lecture qui tourne le dos aux acquis sur le développement de l'enfant. Au CP, « l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots (...) le code alphabétique fait l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année » (p. 9). D'abord la mécanique, ensuite seulement la compréhension.

Dorénavant, dans le domaine mathématique, les élèves « apprennent la numération décimale », « mémorisent et utilisent les tables d'addition et de multiplication (par 2, 3, 4, 5) », « apprennent les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication » quand auparavant primait « la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée », dans une logique plus soucieuse de l'intérêt et du sens des choses. Que préconisaient jusqu'alors les textes officiels ? « Elaborées comme réponses efficaces à des problèmes, les premières notions mathématiques sont identifiées, puis étudiées dans le but d'être utilisables pour résoudre de nouveaux problèmes », poursuivant : « l'entraînement, nécessaire pour fixer certains savoir-faire essentiels et les rendre plus facilement disponibles, ne doit pas occulter la phase, parfois longue, au cours de laquelle les connaissances sont élaborées par les élèves, puis progressivement précisées et structurées ». Rien de tel n'est proposé dans la nouvelle mouture : l'apprentissage » et la mémorisation se substituent à la recherche et à l'activité intellectuelle des élèves.

Pour le bien des élèves en difficulté

Sur le plan des contenus, on sait que les compétences de « bas niveau » (décodage de mots en lecture ; techniques opératoires en mathématiques) sont les plus faciles à évaluer... mais ce n'est pas l'endroit principal où butent les élèves.

Les évaluations CE2 et 6ème nous indiquent que ce sont plutôt les compétences de « haut niveau » qui se révèlent insuffisantes, exigeant moins du « mécanique » que de la compréhension fine, des capacités à investir, traiter et résoudre des problèmes en étant en mesure d'étayer sa réponse. Les comparaisons internationales révèlent que les élèves français préfèrent ne pas répondre par peur de se tromper et rechignent à donner leur avis personnel. La récurrence de ce constat ressemble fort à un effet de système.

A quel moment les estime-t-on capables de réfléchir ? Quand les élèves seront-ils entraînés à chercher, mettre en relation, confronter et argumenter pour justifier leurs propositions ? Comment une telle approche caporaliste de l'école et mécaniste des apprentissages pourrait-elle susciter l'envie d'apprendre, si fragile chez les élèves qui nous préoccupent ?

La logique du projet

Derrière la simplification et la recherche de lisibilité, c'est un clin d'œil appuyé aux courants les plus conservateurs en éducation. Sous couvert d'un socle commun garanti, c'est un rabotage en règle des ambitions de l'école publique qui se met en place : diminution horaire, modification des contenus, transformation du mode d'approche des apprentissages.

Resserrée sur le français, les mathématiques et le sport (19h sur 24 au cycle 2), comment l'école pourra-t-elle ouvrir les élèves à d'autres horizons, susciter curiosité sur le monde et envie d'apprendre ? A moins qu'on ne rêve d'externaliser les activités culturelles, artistiques et sportives. Devinez qui y trouverait bénéfice...

Au niveau de l'approche pédagogique (on l'aura compris, libre mais fortement induite) peut-on mieux faire réussir les élèves en les faisant moins penser ? Si l'exercice et la mémorisation sont nécessaires pour stabiliser les apprentissages, ils ne peuvent se substituer au travail de compréhension qui les précède, visant l'implication et l'accès des élèves à l'intelligence des choses. Mais le souhaite-t-on vraiment pour tous ?

Dans l'esprit du socle, l'école doit initier et développer connaissances, compétences... et attitudes. On voit parfaitement ce qui est requis à travers cet ensemble : politesse, obéissance, docilité. Est-ce ainsi qu'on souhaite développer la citoyenneté ?

Face à un tel projet, aucun amendement de surface ne saurait suffire. C'est la philosophie d'ensemble et les présupposés en matière de conceptions de l'enfant, des apprentissages et de la culture qui sont inacceptables... si l'on veut vraiment relever le défi de la démocratisation.

Jacques BERNARDIN

Source : <http://www.gfen.asso.fr/>

NON à l'évaluation et au tri permanents

« TOUS les enfants sont CAPABLES d'apprendre et de réussir ENSEMBLE »

Les nouveaux programmes de l'école primaire listent, tels des articles de catalogue, les contenus à enseigner aux cycles II et III. Mais ces contenus accumulés comme dogmes, n'ont pour but que d'être régurgités en situation d'évaluation, au moment de franchir le tourniquet d'entrée dans la classe supérieure.

Nous savons, parce que nous les avons mises en œuvre dans nos classes depuis longtemps, qu'il existe des situations à faire vivre au quotidien, où les savoirs prennent véritablement sens et deviennent réinvestissables en situation nouvelle, des manières de faire école qui permettent à tous les enfants de construire leur intelligence. Ça, nous savons le faire et nous continuerons à le faire.

Par contre, nous nous élevons tout particulièrement contre la mise en scène dont la sortie de ces programmes a fait l'objet.

- Nous dénonçons une présentation frappée au coin du bon sens – en effet, quoi de mieux que d'apprendre comme autrefois, en écoutant et en répétant – qui risque de leurrer bien des familles par cet habillage simpliste des savoirs et des apprentissages à l'école primaire.
- Nous mettons en garde contre la pseudo-bienveillance à l'égard des plus fragiles, qui dissimule les étapes d'évaluation et d'orientation permanentes, qui adviennent dès la maternelle et grâce auxquelles une sélection s'opère à tous les niveaux. Les enfants se trouveront ainsi triés, empêchés d'apprendre avec le groupe alors qu'on sait que les pays qui maintiennent tous les enfants dans un tronc commun le plus longtemps possible obtiennent des meilleurs résultats.
- Nous alertons quant au risque d'une lecture de ces nouveaux programmes qui semblent répondre à l'attente de parents qui, soulagés et reconnaissants dans un premier temps que l'institution prenne en charge les difficultés de leurs enfants ne mesureront pas qu'ils seront pourtant les premières victimes d'un système dont la visée essentielle est la mise en œuvre, dès l'école, des orientations d'une politique européenne libérale qui a défini dans le domaine éducatif un besoin de travailleurs de faible niveau de qualification, voués à l'exécution de tâches répétitives, dans le champ des services. Donc, prenons garde de ne pas nous limiter à une bataille de spécialistes qui laisserait indifférentes les diverses composantes de la société civile, comme ce fut un peu le cas lors de la bataille autour de la lecture que ni les parents dans leur grande majorité, ni les syndicats ouvriers n'ont pu relayer.

C'est sur ces axes essentiellement que nous pourrions être compris du plus grand nombre, et que la lutte reprendra une vraie dimension politique, indispensable à une transformation profonde de l'école dont notre pays a besoin.

Pour ce qui est de la pratique pédagogique, puisqu'on accorde encore le choix de la « mise en œuvre adaptée aux élèves » et tant que les nouveaux programmes « laissent ... le libre choix des méthodes et des démarches » il nous est encore possible d'élaborer, d'inventer des pratiques pour la réussite des élèves comme de leurs enseignants.

Alors, participons à éclairer le débat et ... "Ne nous décourageons pas", comme nous y invite si justement notre ami Gérard De Vecchi.

GFEN Île de France

Source : <http://www.gfen.asso.fr/>

Nouveaux programmes : **« Recentrer sur les savoirs »...** **Mais de quels « savoirs » parle-t-on ?**

Les modalités d'appropriation que nous mettons en place dépendent essentiellement de notre conception du savoir, la trahissent en quelque sorte (dans le double sens d'en rendre compte ou de la dénier, à notre insu).

Jean-Pierre Astolfi nous invite à ne pas confondre information, savoir et connaissance, amalgame communément indifférencié source de confusion et de nombreux « échanges de sourds » sur la question pédagogique(1) .

L'information (du latin *informare* : donner une forme), désigne des faits, des commentaires ou des opinions sous différentes formes : écrites, orales ou visuelles, qui en permettent la circulation et le stockage, matériel ou en mémoire. Objet autonome extérieur au sujet (objective), l'information peut être mémorisée sans que celui qui en prend connaissance fasse de lien avec son acquis. L'apprentissage est alors mécanique plus que signifiant, restant extérieur à son système conceptuel.

La connaissance (étymologiquement : naître avec) est le résultat intériorisé de l'expérience individuelle de chaque individu, consubstantiel à son histoire. Recombinaison spécifique de l'information prélevée par chacun dans son environnement, la connaissance est en lien avec l'affectif, le social, les valeurs, le désir, donc empreinte de subjectivité. Les recherches en didactiques ont montré que chaque élève s'est forgé des idées sur les choses qu'on lui enseigne, conceptions personnelles qui s'avèrent tenaces, facteurs de résistances importantes, qui interfèrent avec le projet d'apprentissage voire le mettent en faillite.

Le savoir (du latin *sapere* : avoir de la saveur) résulte lui d'un important effort d'objectivation, est toujours le fruit d'un processus de construction intellectuelle. Si les savoirs sont redevables à tout un processus socio-historique, leur appropriation par chaque être humain - pour être effective et opératoire - passe par une re-création émancipant progressivement des conceptions anciennes. Le savoir est donc construit par le sujet, à travers l'élaboration et l'usage d'une formalisation théorique. Il permet de « lire » autrement la réalité, de poser de nouvelles questions. Pour Karl Popper, si l'information est en rapport avec le Monde 1 (objets et états physiques), la connaissance renvoie au Monde 2 (expériences subjectives et états mentaux), alors que les savoirs renvoient au Monde 3, celui des « contenus de pensée objectifs », résultant de l'effort de construction intellectuelle, comprenant « les systèmes théoriques, mais (aussi) les problèmes et les situations problématiques ». Il ajoute : « J'affirmerai que les habitants les plus importants de ce monde sont les arguments critiques, ce qui pourrait être appelé l'état d'une discussion ou l'état d'un argument critique »(2)

Si le passage de l'information à la connaissance se paie au prix d'une interprétation, d'un filtre en oblitérant la teneur pour s'incorporer au réseau conceptuel de l'individu, le passage de la connaissance au savoir nécessite une « psychanalyse de la connaissance objective », un travail de deuil vis-à-vis de ses anciens modes de pensée, une « rupture épistémologique » nous dit Bachelard(3) .

Les modalités d'enseignement s'appuient sur ces diverses conceptions du savoir(4) .

Qu'il soit le plus traditionnellement frontal ou dialogué, l'apprentissage par transmission s'appuie sur un savoir conçu comme information... produit fini réifié qu'il suffirait de transmettre clairement dans sa forme aboutie pour qu'il soit évident pour l'élève. On en connaît les limites. Cela ne fonctionne qu'avec les élèves s'étant déjà interrogés sur le sujet, motivés et partageant les préalables requis (connaissances dans le domaine considéré et structures intellectuelles en phase avec l'enseignant) lui

permettant d'intégrer ces apports dans un système déjà organisé ou de restructurer les informations précédentes.

L'apprentissage par stimuli-réponses (modèle de type behavioriste) découpe chacune des étapes de l'apprentissage et amène les élèves à les traiter les unes après les autres, présupposant qu'à terme, l'addition de chacune des sous-compétences suffira à maîtriser le processus d'ensemble. Or, on n'est jamais sûr que le tout se confonde avec la somme des parties qui le composent. Par ailleurs, dans une telle approche, on peut très bien réussir sans comprendre... L'enseignement programmé, qu'il soit par fiches ou assisté par ordinateur, ou bien encore la pédagogie par objectifs relèvent de ce modèle, où l'apprentissage est conçu comme une suite de conditionnements, d'actions téléguidées. S'il peut éventuellement être opératoire pour acquérir des automatismes ou des savoirs d'action, il est inefficace pour permettre la construction de concepts.

L'apprentissage passant par la recherche et l'expérience fait une place beaucoup plus importante au sujet qui apprend. Plus motivants, l'observation et le tâtonnement expérimental, - outre le fait qu'ils sont coûteux en temps et laissent en jachère les domaines ne correspondant pas aux « intérêts spontanés » de l'enfant - courent le risque de confondre le savoir avec la connaissance empirique.

Les approches constructivistes (ou plutôt néo-constructivistes post piagétienne, appelées encore socio-constructivistes(5)) privilégient la relation ou plutôt le rapport des élèves au savoir, prennent appui sur la spécificité de ceux qui apprennent, placés en situation de se construire leur propre savoir à travers des démarches de recherche, d'invention(6) . Les situations de ce type exigent de croiser épistémologie (façon qu'a chacun des élèves de construire son savoir, ce qui nécessite de prendre en compte ses connaissances et conceptions préalables) et épistémologie (contexte problématique d'origine et façon dont le savoir s'est historiquement élaboré, moins au niveau des faits que des ruptures opérées par rapport aux modèles et façons de penser antérieurs).

Jacques BERNARDIN (GFEN)

Notes

(1) Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre* (1992), ESF éditeur, 3^e éd. 1994, en particulier p. 67-77.

(2) Karl R. POPPER, *La connaissance objective*, Bruxelles, Complexe, 1978, cité par J.-P. Astolfi.

(3) Gaston BACHELARD, *La formation de la pensée scientifique* (1938). Librairie philosophique J.Vrin, 1993.

(4) Pour un développement de ces différents modèles, on pourra se référer à l'ouvrage déjà cité de Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, p. 123-131, ou bien à celui de Gérard DE VECCHI, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, 1992, en particulier p. 177-186.

(5) Cf. Catherine GARNIER, Nadine BEDNARZ, Irina ULANOVSKAYA (dir.), *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale*. De Boeck Université. 1995. Cet ouvrage rend compte des différentes approches de la construction sociale des savoirs, se référant d'un côté à Brousseau, Doise, Mugny, Perret-Clermont et Schubauer-Leoni ; de l'autre à Vygotski, Leontiev, Elkonin et Davidov.

(6) Pour des déclinaisons pédagogiques dans différents domaines, on pourra se référer aux travaux du G.F.E.N. sur la démarche d'auto-socio-construction du savoir. (www.gfen.asso.fr)

Source : <http://www.gfen.asso.fr/>

Une analyse de la place du français dans les programmes de primaire

Quelques remarques(1) concernant les nouveaux programmes de l'école primaire soumis à consultation depuis le 20 février 2008

La posture intellectuelle et institutionnelle qui s'affiche à l'occasion de la publication récente de nouveaux programmes pour l'école primaire soumis à consultation ne peut manquer d'interpeller les enseignants chargés de leur future mise en œuvre.

La rotation accélérée des textes programmatiques pour l'école primaire (1995, puis refonte radicale en 2002, modifications partielles du texte de 2002 apportées au printemps 2007, puis, moins d'un an plus tard, en février 2008, une réécriture complète des programmes) ne peut qu'affaiblir la crédibilité, la portée et l'efficacité du discours institutionnel. L'ambition très haute des programmes de 2002 (y compris dans leur révision de 2007) n'a eu ni la durée nécessaire ni les moyens suffisants de leur mise en œuvre effective et stabilisée dans les classes.

La valorisation des programmes à venir s'accompagne d'une disqualification de l'existant.

Le discours ministériel invoque en ce sens des prétextes à la fois quantitatifs (les programmes actuels ont un volume excessif, un nombre de pages trop élevé) et qualitatif (leur complexité les rendrait quasi illisibles, y compris pour les enseignants eux-mêmes). Ainsi encore, l'institution jette le discrédit sur ses propres productions – pourtant récentes, insistons-y – et sur les aptitudes supposées du public enseignant à les recevoir ; le message non subliminal est bien celui-ci : il est grand temps de sortir de la complexité, les enseignants eux-mêmes n'étant aptes ni à l'appréhender ni à la gérer pédagogiquement. La complexité est désormais rebaptisée, dans le discours ministériel, « complications inutiles » (2). Il est difficile de ne pas déceler là une régression intellectuelle...

Ajoutons que ces dernières années, depuis 2002, les productions institutionnelles ne se sont pas réduites à des textes de programmes : des documents d'application ou d'accompagnement des programmes, d'une qualité très remarquable pour ce qui concerne la littérature et la maîtrise de la langue – pour certains, par exemple *Le langage à l'école maternelle* (3), de véritables sommes didactiques et pédagogiques – ont été produits et fournissent aux enseignants quantité de données, de réflexions et de pistes pédagogiques. Rien n'en est dit dans le discours ministériel actuel ; faut-il les considérer désormais comme caducs ? Que penser alors de cet effort institutionnel inabouti (4) pour traduire l'ambition des programmes de 2002-2007 ?

La présentation des programmes en vigueur est, au moins par certains aspects, tendancieuse. Ainsi, elle joue des redécoupages disciplinaires pour induire le public en erreur sur la question des horaires de « Français ». Le ministre affirme que cet horaire aurait augmenté pour le cycle 3, passant désormais à 10 h au lieu des 6 à 8 h dans les programmes actuels. Or ces 6 à 8 h correspondent seulement à la somme des horaires de littérature et d'étude de la langue (grammaire) ; le ministre feint d'ignorer que ce sont bien 13 h hebdomadaires réparties dans tous les champs disciplinaires qui sont actuellement consacrées au cycle 3 à la maîtrise du langage et de la langue française. Mais précisément, en dépit de quelques formules ponctuelles des programmes à venir (incluant les « tableaux de progressions ») et déclarations d'intention liminaires (5), le principe de la transversalité de la langue ne constitue plus l'axe structurant de ces derniers alors qu'il est l'un des signes les plus tangibles de l'ambition des programmes actuels ; tout au contraire, les disciplines sont désormais définies essentiellement par

leurs contenus spécifiques, elles ne donnent plus lieu à la déclinaison systématique et transversale du dire/lire/écrire. En refaisant son apparition, la discipline « Français » – qui n’existait plus comme telle dans les programmes de 2002-2007 – se resserre sur Littérature et Grammaire. Que va gagner la maîtrise du langage et de la langue à cet appauvrissement des perspectives ?

Autre supercherie : celle qui consiste à signifier le « retour » de ce qui aurait disparu, et que, pour faire bonne mesure, l’on habille de vêtements « tendance », c’est-à-dire « rétro ». La pratique de la « récitation » est bien inscrite dans les programmes actuels – mais l’étiquette n’en est pas aussi voyante et connotée. Bien sûr, au-delà de la querelle de mots, c’est toute une conception de l’oral, de la culture patrimoniale, de la relation aux textes littéraires et de leur appropriation qu’il faudrait interroger...

De même, « rédaction », présentée conjointement avec la « récitation » comme « exercices utiles » de l’école primaire, traduit la volonté ministérielle de rompre avec la « production d’écrits », jugée sans doute trop ouverte sur les pratiques sociales de référence, sur la diversité effective des écrits et des logiques scripturaires (soulignée par les programmes actuels et fort bien illustrée par le document d’accompagnement *Lire et écrire au cycle 3*), et de rescolariser les pratiques d’écriture : la rédaction n’a de sens qu’à l’école, l’école seule lui donne son horizon.

Le retour à cette ritualisation suffira-t-il à motiver l’engagement des élèves dans les activités d’écriture ? Les compétences scripturaires à développer dans le cadre du socle commun des compétences pourraient-elles se satisfaire d’une vision aussi régressive et aussi étroite ? En fait, l’on constate que l’habillage réducteur et nostalgique « rédaction » continue tout de même – fort heureusement – à recouvrir une relative diversité d’écrits, mais présentée de manière incidente et partielle, non mise en évidence de façon claire et systématique.

L’étude la langue française (grammaire, orthographe, vocabulaire) a droit aux développements les plus conséquents et les plus détaillés, tant dans le texte programmatique que dans les tableaux de progressions par année. L’on peut se satisfaire de la réintroduction de telle rubrique grammaticale : ainsi de la construction passive (absente des textes de 2002-2007, mais nécessairement fréquentée, et dont le sens et le maniement élémentaire ne peuvent guère être complètement ignorés). L’attention plus systématique portée au travail de la phrase complexe (rare concession à la complexité...) peut encore être saluée comme nécessaire et bénéfique.

Cependant, la grammaire présentée dans la rubrique qui porte ce titre est exclusivement une grammaire de phrase ; disparaît des programmes actuels cet objet aussi essentiel que modestement désigné par « quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte ». Il faut aller quêter dans la rubrique nouvelle « étude de texte » quelques repères pour approcher la « cohérence » d’un texte. Cette dispersion est bien dommageable. Nous sommes à l’aise, à l’AFEF, pour dire évidemment la nécessité fondamentale d’une grammaire de phrase (6) ; encore faudrait-il préciser ce que l’on en escompte. Or la présentation des nouveaux programmes renoue avec la propension inflationniste de l’étiquetage (des « natures » et « fonctions », dont on sait bien la difficulté conceptuelle pour de jeunes élèves) et, en dépit de quelques précautions oratoires (7), passe sous silence la fonctionnalité et l’opérationnalité des savoirs acquis ; l’effet de cette présentation conduit à privilégier, en grammaire, les connaissances déclaratives sur les compétences en acte et en situation. Le métalangage grammatical, qui retrouve tout son lustre à travers le déploiement des contenus au long des documents présentés, ne gagne pas pour autant en cohérence et en homogénéité : « compléments essentiels » et « compléments circonstanciels » sont

ainsi présentés en parallèle. Les apories bien connues d'une terminologie purement sémantique vont réapparaître avec le retour, par exemple, du problématique « complément d'attribution »...

Quelques concessions aux détracteurs du « jargon » linguistique semblent avoir été faites, et prêtent à sourire : si « déterminants » et « groupe nominal » gardent tout de même droit de cité, « connecteurs » est désormais banni au profit de « mots de liaison »... Signalons enfin que les documents présentés ne sont pas exempts de toute contradiction (peut-être un effet de la précipitation rédactionnelle ?) : ainsi le texte des programmes affirme que la phrase complexe n'est abordée qu'en CM2, tandis que les tableaux de progression par année la font bien apparaître dès le CM1. La logique de cycle perdurerait-elle ?...

Il faudrait naturellement compléter largement ces quelques observations. L'on conclura provisoirement en indiquant que la posture adoptée et les moyens retenus pour servir des finalités et des exigences sur lesquelles tout le monde peut s'accorder (celles de la justice sociale par exemple, celles qui visent à diminuer drastiquement l'échec scolaire), par leurs concessions appuyées à un air du temps rétrograde, par le brouillage et la déstabilisation des repères institutionnels qu'ils suscitent, par leur refus de s'inscrire dans un mouvement de capitalisation progressive des acquis, des recherches et des expériences – l'heure étant à la « rupture », au « renversement copernicien » –, ne contribuent pas à légitimer le discours institutionnel et à lui faire servir en la circonstance les ambitions du socle commun.

Philippe DEVAUX
PIUFM Lettres
IUFM Poitou-Charentes, site de la Vienne
Membre de l'AFEF

1. Elles s'appuient essentiellement sur les programmes prévus pour le cycle 3.
2. Formule présente au début du résumé en 11 pages de ces nouveaux programmes.
3. Superbement ignoré par le récent « rapport » d'Alain Bentolila sur l'école maternelle, qui a partiellement inspiré la réécriture du programme du cycle 1.
4. Les documents d'accompagnement de la défunte « Observation réfléchie de la langue » (en vigueur au cycle 3 de 2002 à 2007) n'ont jamais paru officiellement, signe avant-coureur de sa condamnation institutionnelle à brève échéance...
5. Ainsi cette phrase du préambule : « Il est [...] indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines ; qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. » Les tableaux de « progressions des apprentissages » font apparaître cette perspective de la transversalité, mais de manière fragmentaire et essentiellement limitée à la lecture des textes.
6. En témoigne notamment le n° 135 du Français aujourd'hui : « Et la grammaire de phrase ? » (octobre 2001).
7. « L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. »

Nouveaux programmes, les grands-parents retrouvent leur école ! - 21 février 2008 :

La FCPE attend que de profondes modifications soient apportées à ce projet. Elle demande au ministre qu'une concertation avec les parents d'élèves et toute la communauté éducative soit engagée dans les plus brefs délais.

Xavier Darcos a présenté le projet des nouveaux programmes pour l'école primaire. La FCPE attend que de profondes modifications soient apportées à ce projet. Elle demande au ministre qu'une concertation avec les parents d'élèves et toute la communauté éducative soit engagée dans les plus brefs délais. Elle refuse que la seule consultation des enseignants se fasse sur le temps scolaire des enfants.

La FCPE déplore un retour en arrière et dénonce les orientations conservatrices données à ces programmes :

- Disparition des cycles via une programmation annuelle des enseignements de la petite section au CM2. L'école retrouve une organisation par niveau. Est-ce la clarté que le ministre voulait pour les parents ? La FCPE réaffirme son attachement à la logique pédagogique des cycles.
- Remarquable absence de grille horaire : le ministre ne donne aucune grille horaire sur la répartition des enseignements alors qu'il vient de supprimer 72 heures. Cet oubli est éloquent. Le flou persiste, le ministre ne répond toujours pas aux demandes d'éclaircissement de la FCPE sur la répartition des heures à la rentrée. Plus que jamais, la FCPE exige une réponse sur ce point déterminant.
- Le Ministre pense-il qu'ajouter une heure de sport par semaine compense la perte de deux heures d'enseignement hebdomadaire ? Veut-on faire courir plus et apprendre moins ?
- La FCPE est très inquiète de l'apparition de la morale dans les programmes et ce, dès la maternelle. A quelle morale se réfère le ministre ? En tous les cas pas celle qui a pour objectif de faire de l'enfant un être autonome et citoyen. Quelle intention politique y a-t-il derrière le fait d'introduire dans les programmes pour les élèves de CM2 les règles d'acquisition de la nationalité française ?

A la rentrée 2008, l'enfant ne sera plus au centre du système éducatif. Il sera redevenu ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être pour certains conservateurs : un élève formaté par l'école, soumis à l'autorité des adultes, et conditionné à se lever promptement au moindre signal !

Contact presse : Laurence Guillermou, tel 01 43 57 16 16

Source : http://www.fcpe.asso.fr/ewb_pages/a/actualite-fcpe-2108.php

Une école de l'ennui et de l'échec Par Philippe Joutard

Depuis quelques jours, les propositions de programme de l'école primaire suscitent une grande émotion dans la communauté éducative. Les syndicats d'enseignants, les inspecteurs de l'Education nationale, la principale fédération de parents d'élèves et bien d'autres associations ont multiplié les critiques. Mais le réquisitoire le plus ferme et le plus précis est venu de deux anciens ministres de l'Education nationale successifs, pourtant de sensibilité différente, Jack Lang et Luc Ferry : «*Paresse intellectuelle, vide abyssal, imposture, reniement.*» Les termes sont très durs, malheureusement justifiés pour tous ceux qui ont lu ces propositions dans le détail avec consternation mais aussi avec surprise. Je pense que le sujet ne concerne pas les seuls spécialistes ou les parents ; il doit retenir l'attention de tous.

Le triomphe du passé antérieur

On lit ces propositions avec consternation, tant est visible la régression vers un passé mythique sans rapport avec la réalité. Sous prétexte de retour aux fondamentaux, on privilégie la mémorisation mécanique des règles orthographiques et grammaticales, au détriment de la compréhension, on alourdit la grammaire en y ajoutant les temps complexes, le futur antérieur et le passé antérieur, traités jusque-là au collège, au risque de minimiser l'importance des temps les plus utiles. En revanche, ce qui fait le cœur d'une maîtrise réussie de la langue française, la capacité de rédiger des textes, devient secondaire : quatre-vingt-dix lignes pour la grammaire, cinq pour la rédaction ! De même, en mathématiques, on perd beaucoup de temps à imposer l'apprentissage mécanique d'opération sur le papier à des élèves toujours plus jeunes, au détriment de l'objectif final, la résolution des problèmes.

Ces programmes confondent les moyens et les buts. Croyons-nous sérieusement longtemps motiver les élèves sans leur expliquer à quoi sert ce qu'ils sont en train d'apprendre ? Pour prendre une analogie, combien d'enfants ont-ils été éloignés de la musique à force de faire du solfège sans jouer d'un instrument ? Il faut savoir articuler les deux démarches. Quelle est l'utilité de connaître par cœur les conjugaisons les plus complexes, si faute de pratique continue, on est dans l'incapacité de rédiger un texte quelconque ? Pouvoir effectuer parfaitement une division sur le papier ne doit jamais faire oublier la finalité, savoir quand l'utiliser.

La caricature est atteinte avec la prétendue introduction de l'histoire aux cours préparatoire et élémentaire 1. Jusqu'à présent on ne commençait pas cette discipline si tôt : les enfants étaient trop jeunes pour avoir une quelconque idée de la chronologie et ils avaient fort à faire avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On se contentait de leur apprendre à distinguer le passé récent du passé plus éloigné, très concrètement à partir du patrimoine local ou de l'examen de photographies. Désormais, selon les propositions actuelles : « Ils mémorisent des repères chronologiques : grandes dates et personnages de l'histoire de France », mémorisation pure sans explication de la signification des dates ni du rôle de ces personnages, puisqu'il n'y a pas encore de véritable programme d'histoire ! Tout se passe comme si dates et personnages étaient assimilés à des temps de conjugaison ou à des tables de multiplication à savoir par cœur, préalable à l'apprentissage de l'histoire !

Ce triomphe de la nomenclature sèche et d'une mémorisation sans intelligence transparait tout au long de pages qui voient s'accroître les contenus de plus en plus lourds et abstraits : par exemple en instruction civique et morale, des notions du programme de collège apparaissent dès le cours moyen

comme « les règles d'acquisition de la nationalité française » ou « le sens politique de la construction européenne ». L'introduction de l'histoire des arts aurait pu donner son unité à l'ensemble de la culture humaniste, si elle avait été bien articulée aux autres domaines. Telle qu'elle est présentée, elle ajoute une nomenclature aux autres. Cette nomenclature, malgré son ampleur, ne présente pas une seule œuvre cinématographique ! Oubli qui montre la légèreté et la rapidité avec lesquelles a été constituée cette liste fourre-tout.

Vers la généralisation de l'échec

La surprise n'est pas moins grande en regardant le processus en cours. Voilà un texte visiblement inspiré par des groupes d'autant plus bruyants qu'ils sont peu représentatifs. Nous retrouvons leur argumentaire jusque dans certains couloirs du ministère où l'on nous explique sérieusement que l'on veut rompre « avec trente ans de pédagogisme » ! Cela s'accompagne de contrevérités manifestes, par exemple en histoire, la soi-disant réintroduction de dates, lesquelles dates ont été rétablies depuis plus de vingt ans (comme d'ailleurs La Marseillaise). Les programmes de 2002 faisaient de la maîtrise de la langue française la priorité des priorités et mettaient en valeur le rôle de la mémoire, mais sans la séparer de ses applications.

Le ministre actuel, Xavier Darcos, fin connaisseur de notre système éducatif, semblait jusqu'à présent un homme modéré sachant qu'il ne sert à rien de proclamer la rupture et de vouloir forcer les étapes, ce qui est en train de se produire : une course contre la montre s'est engagée. Programmes bâclés en trois ou quatre mois ; dans l'obscurité la plus totale, consultation expresse des enseignants en trois semaines et application dès la rentrée prochaine, sans se soucier des problèmes de formation ni d'accompagnement pédagogique, mais il est vrai que ce beau terme grec qui signifie « guider les enfants » est devenu obscène. Peut-on croire encore au sérieux de l'entreprise ? A plus forte raison, si l'on écoute la double justification à cette précipitation sans précédent : « en finir avec les résultats catastrophiques de la France dans les enquêtes internationales » et diminuer l'échec scolaire. Il n'est pas difficile de comprendre que les résultats seront, à coup sûr, contraires aux objectifs affichés.

« Catastrophiques » le terme est excessif, médiocres et en diminution, la qualification est plus exacte, mais c'est déjà grave, étant donné les moyens consacrés à l'Education nationale, et la qualité reconnue de son personnel. Mais il ne suffit pas de constater les faits, il faut aller plus avant et repérer les véritables faiblesses des Français. Celles-ci sont bien connues grâce à ces mêmes enquêtes internationales : absence de confiance en soi, refus de prendre des risques, manque d'imagination et d'esprit d'initiative.

Dès qu'il s'agit de faire des exercices d'application de technique, les élèves français sont bons, mais lorsqu'il faut réinvestir ces techniques dans un travail qui n'en est pas l'exacte reproduction, ils sont médiocres. Plus concrètement encore, l'élève français a des faiblesses dans la résolution des problèmes. Et plus les problèmes sortent des sentiers battus, moins il est bon. Pour la langue, il est bien meilleur dans la réponse à des questions fermées ou à réponse courte que dans la rédaction libre, et dès qu'il s'agit de développer son imagination. Les orientations proposées aujourd'hui vont renforcer ces tendances et non les contrebalancer. Quant à la lutte contre l'échec scolaire, il est tout aussi facile de voir qu'étant donné les connaissances demandées et le degré d'abstraction qu'elles supposent, les élèves faibles et non soutenus par leur famille ne pourront pas suivre et seront rapidement noyés, en dépit des heures de soutien.

Ces programmes se glorifient d'être lisibles pour tous, ils sont surtout profondément ennuyeux et sans imagination. Leur résultat le plus certain sera de dégoûter rapidement les enfants curieux et ayant envie de connaître.

Reviens Jules Ferry, ils sont devenus fous !

Les rédacteurs de ces propositions de programme pensent être fidèles à Jules Ferry. Ils lui empruntent même quelques-unes des formules du programme d'instruction civique et morale de 1882 que le ministre a signé. Ils ont visiblement oublié de lire les recommandations sur la méthode à suivre qui «ne peut consister ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication, la lecture, l'écriture, le calcul ni dans une froide succession de leçons...». Et le texte se poursuivait : «La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées et ingénieusement graduées.»

Chacun mesurera les risques encourus : le creusement des écarts socioculturels et tout autant l'impréparation de la moyenne des élèves à une scolarité longue et au monde complexe du XXI^e siècle. Souhaitons que le ministre réponde aux demandes répétées de moratoire, pour mettre au point une évolution raisonnable et normale des programmes.

(Historien, ancien recteur, Philippe Joutard a présidé le groupe d'experts pour les programmes de l'école primaire mis en application en 2002)

URL source: <http://www.mediapart.fr/club/blog/philippe-joutard/160308/une-ecole-de-l-ennui-et-de-l-echec>

Demande de retrait du projet de programmes de Primaire

Les formateurs de français de la formation du 1er degré de l'IUFM de Poitou-Charentes

Bien que les IUFM soient tenus à l'écart de la consultation sur les nouveaux programmes du primaire, les formateurs de français en charge de la formation du premier degré à l'IUFM de Poitou-Charentes, réunis en département le 14 mars 2008, ont mis cette question à l'ordre du jour.

Dans la mesure où il s'agit d'un « projet soumis à consultation » dont l'enjeu est majeur, et où, par ailleurs, les modalités de la consultation mise en place paraissent irrecevables (par le temps alloué, le cadrage et la nature de la consultation, son ouverture au grand public), notre responsabilité d'enseignants et de formateurs se trouve engagée et nous amène à communiquer le résultat de notre réflexion.

- Les programmes actuels de 2002, révisés en 2007, d'une ambition élevée, n'ont pas eu la possibilité d'être effectivement assimilés et mis en œuvre de façon stabilisée dans les classes.
- Le statut et la validité des actuels documents d'accompagnement – avec lesquels ces nouveaux programmes sont en contradiction sur plusieurs points majeurs – ne sont pas précisés.
- La simplification mise en avant par le discours ministériel et la logique d'« instruction » qui préside à ces programmes masquent un empilement de savoirs morcelés et décontextualisés qui ne respecte ni les rythmes d'apprentissage des élèves, ni les modalités d'appropriation du savoir.
- La stratégie de communication qui fait de ce projet de programmes un texte d'affichage conduit à des formulations de contenus scientifiquement incohérentes ou inappropriées.
- Donnant, par leur présentation, priorité aux savoirs déclaratifs sur les « compétences » à construire, ces programmes paraissent en contradiction avec les attendus du socle commun.
- L'abandon de la transversalité de la maîtrise de la langue réduit et appauvrit les perspectives de travail en ce domaine. Contrairement à ce que prétend le discours ministériel, cet abandon conduit, en cycle 3, à une diminution des horaires consacrés à la maîtrise de la langue.
- La définition des acquisitions par année conduit de fait à remettre en cause la logique des cycles.
- L'entrée dans un apprentissage systématique de correspondances graphies-phonies fait de la GS un pré-CP alors même que cette classe est sortie du cycle 2 dans ces nouveaux programmes et que, par ailleurs, le doyen de l'IGEN F. Perret, coordinateur de cette réorganisation, continue d'affirmer la double appartenance de la GS au cycle 1 et au cycle 2.

Compte tenu des considérations qui précèdent, les formateurs de français en charge de la formation du premier degré à l'IUFM de Poitou-Charentes estiment que le texte soumis à consultation n'est pas amendable et réclament son retrait.

Commission Permanente des IREM pour l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire

A l'attention de : Monsieur le Ministre de l'Education Nationale

Avec la COPIRELEM (COmmission Permanente des IRem pour l'enseignement des mathématiques à l'école ELEMentaire), nous tenons à manifester notre profond désaccord avec le projet de nouveaux programmes pour l'école primaire paru au BO du 20 février 2008.

Pour ce qui concerne les mathématiques, nous dénonçons notamment :

- l'incompatibilité entre les objectifs annoncés et les contenus à enseigner,
- la pauvreté de certains domaines (notamment espace et géométrie) et l'absence d'une véritable ambition à préparer les élèves à la poursuite de leurs études,
- des exigences numériques démesurées dès le CP qui vont à l'encontre de l'objectif de réussite de tous les élèves,
- la réduction des mathématiques à l'exécution d'automatismes au détriment de la prise d'initiative et de la compréhension,
- l'illusion que le retour à des techniques anciennes est adapté à la société de demain,
- le mauvais coup porté au calcul mental par l'enseignement prématuré du calcul posé,
- l'assimilation de la géométrie à du dessin et du vocabulaire au détriment de l'élaboration des concepts,
- et finalement l'incapacité de ces programmes à favoriser des démarches scientifiques,
- la brièveté d'un texte qui sous-estime la complexité des tâches des enseignants,
- les conditions obscures de son élaboration et l'absence de réelle concertation sur ce qu'il propose,
- le rejet des acquis de la recherche concernant l'enseignement et les apprentissages.

La volonté d'instruire, de former les élèves aux exigences et mutations du 21ème siècle, d'accompagner les enseignants dans cette voie devrait participer d'une autre ambition.

Le caractère simpliste, infondé et contradictoire de ce projet, que nous dénonçons ici en ce qui concerne les mathématiques, nous conduit à en demander l'abandon immédiat.

(Cf. Lettre ouverte au Ministre de l'éducation nationale envoyée par la Copirelem).
Lien vers le texte : <http://www.univ-irem.fr/commissions/copirelem/>

Pour faire un lien vers cette pétition, [cliquez-ici](#)

La pertinence des programmes de 2002 et de la loi sur les cycles de l'école primaire

Une loi peu appliquée

La loi du 11 juillet 1989 a institué une école primaire fonctionnant par cycles. Ces cycles, et toutes les écoles qui les mettent réellement en œuvre peuvent le confirmer, sont un facteur de réussite pour les élèves. Ils assurent en effet une continuité des apprentissages laissant à chaque élève le temps d'assimilation nécessaire tout en permettant aux élèves les plus vifs de progresser plus rapidement. Du point de vue de la discipline, de l'éducation à la citoyenneté, le mélange dans un même groupe classe d'élèves de trois âges différents permet également des ajustements de comportements bénéfiques à l'ensemble. La loi mettant en œuvre ces cycles n'est malheureusement que peu appliquée et les corps d'inspection ne font pas la promotion de sa mise en œuvre. Cette loi qui pouvait contribuer à l'amélioration de l'enseignement n'a pas été appliquée, mais elle n'est pas la seule.

L'inertie d'un système comme l'Éducation nationale est grande et inévitable. Ce n'est pas sur quelques mois ou quelques années qu'un tel système peut évoluer, mais sur quelques décennies. Ce qui explique peut-être que la loi précédemment évoquée ne soit pas encore appliquée.

Les programmes de 2002 : des programmes récents

Les programmes de 2002, qui ont été élaborés par un groupe clairement défini, transparent, de personnes hautement compétentes, inscrivant leurs propositions dans la suite des très nombreuses recherches effectuées en France et dans le monde tant en sciences de l'éducation que dans les didactiques des différentes disciplines nécessitent de même du temps pour être appliqués. Ce délais d'application effective est dans une large mesure la conséquence de l'impossibilité de

former en quelques années l'ensemble des professeurs des écoles à la maîtrise de ces nouveaux programmes.

Des programmes non évalués

Les arguments des détracteurs de ces programmes reposent d'une part sur les mauvais résultats des élèves français à des évaluations internationales, or les élèves qui ont participé à ces évaluations n'ont pas été concernés par ces programmes, d'autre part sur les mauvais résultats (que nous ne contestons pas) obtenus à l'évaluation à l'entrée en sixième en 2006 et avant. Les élèves ayant produit ces résultats n'ont pas non plus suivi une scolarité primaire entièrement fondée sur ces nouveaux programmes. Aucune raison objective ne peut donc conduire à la remise en cause de ces programmes. Nombreux sont d'ailleurs les enseignants des écoles qui n'ont pas encore mis en œuvre ces programmes, sans pour autant que les différentes inspections ne les y contraignent. Les mauvais résultats constatés ne peuvent donc en aucun cas être attribués à ces programmes qui sont pourtant rejetés. Ces programmes, quand ils sont appliqués par les enseignants formés à cette fin, produisent pourtant d'excellents résultats, y compris en calcul mental (figurant explicitement dans ces programmes).

Des programmes adaptés pour former à la recherche et à l'analyse

Notre pays a un grand besoin de chercheurs, de chercheurs qui trouvent, de chercheurs créatifs. Les programmes de 2002 sont des programmes qui, outre des connaissances disciplinaires fondamentales dans toutes les matières, demandent de développer des compétences indispensables à la recherche, à la créativité, à la formation de l'esprit d'analyse et à l'esprit de synthèse. Ils développent une attitude scientifique dans toutes les disciplines.

Il convient donc de laisser à ces programmes et à la loi de 1989 le temps de convaincre de leur pertinence. Les échecs actuels de l'école étant le fruit de programmes ou de pratiques enseignantes proches des projets de programmes « soumis à consultation », ceux-ci ne permettront d'atteindre aucun des objectifs scientifiques, culturels et civiques dont la France a besoin.

Serge PETIT, Professeur de mathématiques, le 1^e mars 2008

Ecole primaire : pas fondamentale ... la réforme !



Annoncée par le président de la République et développée par le ministre de l'éducation nationale, la réforme des programmes de l'école primaire a la prétention de les centrer sur les fondamentaux, ramenés semble-t-il aux seuls français et mathématiques.

Quelle déception. On aurait pu s'attendre par exemple à un exercice appliqué de mise œuvre du socle commun, au delà du rappel des principes...ou bien encore à la hauteur de vue des « 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur » développés par Edgar Morin en 2001...lui qui fait référence en matière de politique de civilisation.

Au lieu de cela, un rappel des évidences, de ce que font déjà les enseignants qui n'ont jamais renoncé à enseigner la langue, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe, le calcul, l'histoire, à faire partager les valeurs républicaines, laïques et démocratiques.

Au lieu de cela, un petit goût de fondamentalisme archaïque qui fleure bon la blouse grise, la bonne odeur de craie, la « leçon de morale » du bon vieux temps. Dans ce temps là, et pour les meilleures années, jamais plus de la moitié d'une classe d'âge n'obtenait le certificat d'études !

Au lieu de cela, des temps d'apprentissages réduits pour des horaires et des programmes impossibles à tenir et bien des frustrations à venir.

Au lieu de cela, la fin du cycle commun entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

Au lieu de cela des relents d'une autre époque, qui devait affronter des questions d'une autre époque. Ce n'est pas avec les leçons de morale de la naissance de la République il y a 140 ans, que la société française de l'individualisme démocratique du début du 21^{ème} siècle, avec ses atouts et ses dérives, relèvera les défis de son vivre-ensemble d'aujourd'hui et d'un avenir commun partagé.

La méthode choisie par ministre qui fait l'impasse sur une réelle concertation de tous les acteurs en amont de ces propositions est une mauvaise méthode. Elle a sans doute permis à toutes les pressions opaques de s'exercer, à toutes les idées moisiées et restauratrices de faire leur trou : associations disciplinaires les plus corporatistes, « déclinologues » nostalgiques d'une époque qui n'a jamais servi que les héritiers et quelques éléments réchappés de la méritocratie...

C'est pour cela aussi certainement qu'il y a si peu de mise perspective de ces propositions avec l'ensemble de la scolarité, comme si collège et lycée pouvaient être décrochés de cette éducation commune qui doit constituer les bases de la qualification de personnes autonomes et solidaires, capables de se situer, de s'insérer et d'agir dans une époque incertaine et complexe.

Monsieur le président, monsieur le ministre, il faut reprendre votre copie et faire la preuve, par la large concertation qui doit s'instaurer, de votre volonté réelle de démocratiser la réussite de tous les enfants et les jeunes de notre pays.

La Ligue de l'Enseignement est prête à vous aider à reprendre la plume.

Eric Favéy

Pierre Sève : "De l'instruction sans éducation"

source: café pédagogique

Sur le site du Café

[Dossier : les programmes du primaire - Sommaire](#)

Les collègues mathématiciens (déclaration de l'ARDM, du 4 mars 2008) écrivent ceci : *"La philosophie qui semble présider aux programmes tend à opposer algorithmes et sens des opérations, considérant la résolution de problèmes comme terrain d'applications des algorithmes. Les études menées en didactiques des mathématiques ont permis de montrer qu'au lieu de faire précéder l'apprentissage des uns par celui des autres, il était au contraire nécessaire de veiller à l'articulation des uns et des autres, sans les disjoindre."*

Il me semble qu'on peut dire exactement la même chose, mutatis mutandis, du domaine du français : la philosophie de ces "nouveaux" programmes tend à opposer étude de la langue et pratiques langagières, considérant que les pratiques langagières ne seraient que le terrain d'application des savoirs sur la langue.

En fait de nouveauté, il semble que ces programmes fassent retour aux pratiques scolaires des années soixante, châtiments corporels et intimidations en moins.

Ainsi la définition qui est donnée du langage est indigente. L'articulation entre langage et pensée est posée sans explicitation : la compréhension orale est réduite à la syntaxe et au vocabulaire sans considération aucune pour les marques d'énonciation (de temps, de lieu, d'identité - seule la maîtrise du je est recommandée en PS -) ; la distinction fondamentale entre langage en situation et langage d'évocation disparaît ; il n'y a pas plus de référence à l'opposition entre code implicite et code explicite. Que l'enfant développe son langage parce qu'il y trouve un bénéfice symbolique, parce qu'il élargit sa socialisation et parce qu'il verbalise sa singularité, qu'il le développe en capitalisant les actes de parole réussis, tout cela n'effleure qu'au bénéfice de l'institution scolaire : "se faire comprendre pour les besoins de la vie scolaire", "prendre sa place dans les échanges collectifs" (*progression pour la Maternelle, p. 21*).

Le travail sur la compréhension (en lecture) et sur la recevabilité (en production de texte) est non moins indigent. Au C.P. et au C.E.1, la question de la compréhension se dissout dans celle du déchiffrement, de "l'organisation des phrases ou du texte", du vocabulaire et des connaissances antérieures (p. 9). Au cycle 3, c'est "une analyse précise" (p. 13) du texte qui doit la permettre. Faut-il lire dans cette introduction des explications de texte une secondarisation de l'école primaire ? En effet, le "repérage intuitif" (p. 13) dont les élèves sont capables apparaît non comme la base du travail mais comme une navrante concession, puisqu'il faut "aussi" (p. 13) recourir à l'étude des marques de cohésion : étude de la ponctuation de la phrase et du texte, temps verbaux, pronoms, champs lexicaux... Il n'y a donc rien sur une réflexion sur le sens même de l'acte de lire, sur les façons de s'y prendre, sur ce qu'on en peut espérer. Seules sont mis en avant les activités qui

permettent au maître de contrôler la compréhension : "lire à voix haute avec fluidité, reformuler, résumer, répondre à des questions" (p. 28)... Et il faut aller chercher dans les progressions proposées pour le CE2 (apparemment cette question ne devrait se poser qu'à ce niveau et y être définitivement résolue !) pour trouver quelque chose sur la manière de restaurer la compréhension (p. 28).

Du côté de la production de texte, rien. Il ne s'agit que de "rédaction" (tout au long du texte), comme si l'écriture se résumait à la mise en mots. D'ailleurs, comme guide à la "rédaction" ne sont mentionnées que de mystérieuses "règles de composition et de rédaction" (p. 13). Conformément à cette vision applicationniste, la cohésion du texte, sa "précision", sa "richesse" et l'absence de répétition semblent les seuls critères pour établir la qualité d'une "rédaction" (p. 29). On ne considère nulle part son efficacité éventuelle sur un lecteur, laquelle semble devoir découler automatiquement de ces seuls aspects. Et comme le maître est le seul invité à formuler des remarques (p. 29), on a l'impression qu'il est l'unique lecteur envisagé. Il ne s'agit donc pas d'apprendre à écrire en vue d'un usage autonome de l'écriture, mais simplement de s'inscrire dans un rituel scolaire. Il est donc logique qu'on ne trouve rien sur la planification ou la révision, rien sur la recherche des idées, rien sur le repositionnement énonciatif et social qu'exige l'écriture. Logiquement encore, l'effet en retour de l'écrit sur son auteur n'est jamais envisagé.

La référence à la littérature paraît une révérence prise en compte à regret. En effet, rien ne distingue ce qui en est dit de ce qui est dit de la lecture en général, sinon :

- la référence à une "culture littéraire commune"
- le droit reconnu aux élèves d' "exprimer leurs réactions" (et non pas seulement de répondre à des questions du maître)
- la proposition de "mettre en relation" les textes (p. 13).

L'interprétation disparaît. Il n'apparaît donc aucune allusion à la littérature comme socialisation des émotions, comme laboratoire de la compréhension (des processus d'élaboration à ceux d'intégration), comme expérience singulière du langage. Le sort fait à la poésie est particulièrement emblématique : occasion de retenir des mots évocateurs ou "amusants" en Grande Section (p. 21), elle disparaît (ou plutôt elle est réduite à la récitation) jusqu'au Cours Élémentaire 2 où l'on ne trouve qu'une proposition d' "écrire un texte poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises" (p. 29, c'est nous qui soulignons). Rien, donc sur l'invention propre des élèves, la patiente mise au jour des appétences langagières propres des élèves... Dans ce contexte, le mot "culture" dans l'expression "culture commune" ne signifie que la fréquentation d'un répertoire défini, il ne s'agit apparemment pas de cultiver les élèves. Alors, la littérature : un "vœu pieux" ? Un supplément d'âme ? Une marque de croyance aux effets magiques d'une littérature dont la force serait immanente ? Un leurre, en tout cas.

Symétriquement, dans le domaine de l'étude de la langue, **aucune référence n'est faite aux connaissances en acte des élèves**, à la grammaire implicite, pourtant continûment évoquée dans les instructions officielles depuis le plan Rouchette de 1971, les programmes de 1985, ceux de 1995 puis ceux de 2002. Aucun tissage avec ce qui est déjà là chez les élèves, aucun appel à la curiosité, à l'explicitation. Aucune autre relation avec l'usage dans le langage qu'une omniprésente relation de prescription et d'obéissance.

Ainsi, quel que soit le domaine du français, langue, langage et parole sont clivés. Et, au mépris de toutes les avancées en épistémologie (comme en didactique), la langue domine le langage et la parole n'a point de place. C'est partout un appel à l'obéissance de la "règle" et au respect des normes. Qu'il s'agisse de lecture, d'écriture ou d'étude de la langue, le scénario est clair : le maître sait, les élèves appliquent, le maître contrôle. De pensée, point. De curiosité, moins encore. De

l'instruction sans éducation.

Car ces "nouveaux" programmes mésestiment quatre obstacles majeurs, attestés dans la trajectoire de la plupart des élèves en difficulté. Nous n'insisterons ni sur la réelle **complexité** des objets à enseigner ni sur les simplifications réductrices qui se trouvent ici promues (voyez cependant l'édifiante note 3 page 30 : elle en suggère long sur le désintérêt porté à l'articulation entre grammaire de phrase et compréhension du texte. Le rôle des compléments de phrase dans l'organisation du texte est pour le moins négligé...). Nous n'insisterons pas davantage sur la conception de l'apprentissage, uniquement envisagé ici comme évidente réception de la voix de son maître.

Mais qu'on nous permette d'insister sur la pauvreté des pratiques langagières de ces élèves. En effet, malgré ce qu'on voudrait laisser accroire, les maîtres ne manquent pas de provisionner le vocabulaire des élèves, de fournir et d'expliquer les procédures efficaces. **Mais ces interventions n'ont d'efficacité que si les élèves en ont l'usage, s'ils en ont besoin** ; sinon elles font un emplâtre sur une jambe de bois. Or les élèves en difficulté ont peu le souci de se repérer dans le vaste monde, ils ne ressentent aucun besoin de penser l'universel. Les mots - malgré ce qu'en veulent les programmes - n'ont de valeur de précision et de structuration que par opposition, parce qu'on hésite, parce qu'on a quelque chose à dire (à écrire) dans la sphère où ces oppositions font sens. Ces élèves n'ont souvent aucune aspiration au cosmopolitisme ni à l'universel. Leur préoccupation essentielle (et qui recouvre toutes les autres en général, et qui est également, le plus souvent, aussi celle de leurs parents) est de l'ordre de la survie dans une sphère locale, laquelle ne réclame pas d'autre précision que celle qu'ils maîtrisent déjà. La centration obsessionnelle des programmes sur "le" vocabulaire - le vocabulaire de la culture savante et lettrée, en fait - veut soigner des symptômes, et non des causes.

Nous insisterons aussi sur les effets de **dissonance culturelle**. Il ne faut pas avoir observé trois fois une classe de Grande Section de maternelle pour constater les obstacles à la compréhension du principe alphabétique. Il ne faut pas avoir tenté deux fois de faire mémoriser la conjugaison des verbes prendre et rendre pour se heurter à l'absence de motivation et à l'incompréhension. Une fois suffit pour éprouver combien il est ardu d'entendre - seulement entendre - la moindre fable de La Fontaine... **La culture que l'école tente de transmettre n'est pas celle de ces élèves**. Ils se trouvent ainsi en butte avec une culture exigeante qui n'est pas la leur, et qui n'a plus de valeur perceptible. Non seulement elle est bafouée par la multiplication de médias qui l'ignorent ou la caricaturent, mais elle ne représente plus ni promotion sociale, ni garantie d'emploi, ni prestige aucun ; elle est même discutée et suspectée par ceux qui devraient être ses soutiens naturels (certains parents d'élèves, certains intellectuels...). Elle semble au contraire aux élèves un résidu du passé, une entrave à l'individualisme, à la "débrouille". La situation actuelle n'a donc rien de commun avec les périodes anciennes où la culture scolaire incarnait l'espoir d'un progrès collectif et personnel. **Or si on n'obtient pas l'adhésion des élèves au projet d'enseignement, s'ils n'y répondent pas par un projet d'apprentissage, l'instruction ne peut être qu'une violence**. On sait les efforts considérables que font les maîtres pour faire converger les pratiques propres des élèves et les pratiques scolaires, ou au moins pour les faire dialoguer. Mais une absence de prise en compte de la réalité du langage des élèves et un appel à leur seule docilité, sans l'effort d'une médiation, ne peuvent que concerter une sorte de maltraitance cognitive...

Ces "nouveaux" programmes ne se fondent sur aucune légitimité qui viendrait d'avancées avouables dans la connaissance des élèves, des objets d'enseignement ou des voies de l'apprentissage. **De ces points de vue, ils véhiculent préjugés, idées toutes faites, stigmates d'idéologies diverses...** Comme on ne voit aucun bénéfice pour des élèves en difficulté, on se demande bien quel peut donc être le projet social et politique qui les légitimerait... Voudrait-on introduire dans les murs de l'école, ces murs qui accueillent tous les futurs citoyens, tous les enfants porteurs d'avenir, une forme

subtile de... lutte des classes ?

Pierre Sève

Formateur à l'IUFM d'Auvergne

- [Déclaration de l'Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques](#) (ARDM)

« [...] Plutôt qu'une réforme de plus qui, voulant à juste titre répondre à une légitime attente sociale, risque de mettre en danger l'école pour de longues années, le vrai changement politique ne consisterait-il pas à soutenir l'idée que les difficultés que traverse le monde éducatif actuellement ne peuvent se contenter de réponses simplistes et tournées vers le passé. L'école et les enseignants ont besoin avant tout de retrouver la confiance des politiques et des parents. Il faut asseoir cette confiance sur une réflexion collective, distanciée de critiques trop faciles. La recherche en didactique des mathématiques que l'ARDM, avec plusieurs partenaires, vise à promouvoir, n'a pas la prétention d'apporter des réponses toute faites, mais, au moins, offre-telle un cadre pour penser l'enseignement des mathématiques du XXIème siècle, sans rejeter le passé, mais en prenant en compte les acquis et les nouvelles contraintes que la société moderne impose à l'école comme à de nombreuses autres institutions. » [TEXTE COMPLET sur le lien ci dessous](#)

http://www.ardm.asso.fr/information/programmes/declaration_ARDM_ref_pg_maths_primaire.pdf

Un petit tableau pour rire

Mots	Programmes 2007	Nouveaux programmes
Citoyen	6	1
Civique	12	10
Morale	0	7
culture	83	23
civilité	0	4
politesse	1	10
obéissant	0	1
droits	5	7
devoirs	1	2
instruction	6	3
éducation	93	19
liberté	7	5
égalité	0	7
fraternité	0	1
religion	0	1
actif	2 rôle actif de l'él	7 actif (en parlant de conjugaison)
rased	2	0
réseau	10 dont 2 Rased et 6 sur le travail en réseau mat, prim, collège, bcd...	5 uniquement disciplinaires (autoroute, TGV...
spécialisé	6, dont 2 Rased 1 atsem	0
difficulté	29	7
comprendre	60	78
compréhension	15	26
apprendre	11	33
apprentissage	144	34
découvrir	49	13
expérimenter	3	1
expériences	26	5
essayer	1	3
vivre	23	1
plaisir	17	5
autonome	10	11
autonomie	12	8
autogestion	non non je déconne	c'est pour rire

travail	102	29
débat	17	6
échange	43	27
coopér	14	9
partage	26	7
échange	43	27
collectif	11	10
collective/ité	34	23
individuel	16	6